

# MASTER'S THESIS

**De Impulsklas geëvalueerd:**

**Een kwantitatieve en kwalitatieve benadering van de effecten van de Impulsklas**

Vromans - Dankers, Claire

**Award date:**

2020

[Link to publication](#)

## **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

## **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[pure-support@ou.nl](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

**Open Universiteit**  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)



De Impulsklas geëvalueerd:  
Een kwantitatieve en kwalitatieve benadering van de effecten van de Impulsklas

The Impulsklas evaluated:  
A Quantitative and Qualitative Study of the Effects of the Impulsklas

Claire Dankers

Master Onderwijswetenschappen  
Open Universiteit

Datum: 29 juni 2020  
Begeleiding: Dr. A. Mol Lous (Lectoraat Passend Onderwijs Hogeschool Leiden)  
Dr. S. Verjans

## Inhoudsopgave

Samenvatting .....	4
Summary .....	6
1. Inleiding.....	8
1.1 Probleemschets en doel van het onderzoek.....	8
1.2 Theoretische kader.....	9
1.3 Vraagstellingen.....	14
2. Methode.....	15
2.1 Ontwerp .....	15
2.2 Participanten .....	16
2.3 Materialen en instrumenten .....	17
2.4 Procedure .....	21
2.5 Data-analyse.....	22
3. Resultaten .....	23
3.1 Assumpties normaliteit .....	23
3.2 Beschrijvende statistieken .....	24
3.3 Deelvragen .....	26
4. Conclusie en Discussie.....	30
4.1 Conclusie .....	30
4.2 Discussie .....	30
4.3 Beperkingen van het onderzoek .....	34
4.4 Implicaties voor de wetenschap .....	35
4.5 Implicaties voor de onderwijspraktijk .....	35
Referenties .....	37
<b>Bijlagen</b> .....	41
Bijlage 1: Mijn Doel-Invulblad .....	41
Bijlage 2: Doelenkaart .....	42
Bijlage 3: Vragenlijst Welbevinden .....	43
Bijlage 4: Leerling-Leerkracht Relatie Vragenlijst.....	44
Bijlage 5: Gespreksleidraad Individuele gesprekken met leerlingen .....	46
Bijlage 6: Gespreksleidraad Focusgroep Ouders.....	47
Bijlage 7: Gespreksleidraad Focusgroep Onderwijsprofessionals.....	48
Bijlage 8: Gespreksleidraad Retroperspectiefgesprek impulsklasbegeleiders.....	49
Bijlage 9: Evaluatieformulier ouders .....	50

Bijlage 10: Overzicht bevindingen eindevaluatiegesprekken .....	53
Bijlage 11: Passage uit open codering Interview Focusgroep Ouders .....	54
Bijlage 12: Axiale codering .....	55
Bijlage 13: Selectieve codering.....	57
Bijlage 14: Ontwikkeling normscores LLRV per leerling.....	59

## De Impulsklas geëvalueerd:

Een kwantitatieve en kwalitatieve benadering van de effecten van de Impulsklas

### **Samenvatting**

Om probleemgedrag te verbeteren en uitval van leerlingen te voorkomen maakt Samenwerkingsverband Kindkracht gebruik van Impulsklassen, gebaseerd op de Deense Family Class. De kracht van deze aanpak bestaat uit de versterking van de driehoek school-kind-ouders, een oplossingsgerichte aanpak, positieve gespreksvoering en het werken aan gedragsdoelen. Deze studie onderzoekt de effecten van de Impulsklas op de dynamische driehoek van leerling, ouders en leerkracht, op de gedragsdoelen, het welbevinden en de leerresultaten van de leerlingen. Het onderzoek resulteert in een advies voor het samenwerkingsverband met waardevolle aspecten van de Impulsklas, noodzakelijke verbeteringen en essentiële aanvullingen om de Impulsklas meer succesvol te maken. Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van Mixed Methods, type Explanatory Sequential Design. Hierbij wordt eerst kwantitatieve data verzameld en vervolgens kwalitatieve data, zodat de ervaringen en bevindingen van de participanten de kwantitatieve resultaten verder verklaren. Van de 28 impulsklasleerlingen participeren 26 kinderen in de leeftijd van 6 tot en met 11 jaar aan het onderzoek. Twee leerlingen nemen deel aan een individueel gesprek. Acht ouders participeren aan de Focusgroep Ouders, vier ouders vullen een evaluatieformulier in en één ouder wordt telefonisch bevraagd. Daarnaast nemen vier intern begeleiders (IB'ers) en twee groepsleerkrachten samen met de impulsklasbegeleiders deel aan de Focusgroep Onderwijsprofessionals. Met één IB'er vindt een individueel gesprek plaats. Aan de start van de Impulsklas en bij de eindevaluatie geven de leerlingen via de schaalvraag op een tienpuntsschaal aan op welke positie hun gedragsdoelen zich bevinden. Tevens beantwoorden zij de Vragenlijst Welbevinden (De Lee & De Volder, 2009). De groepsleerkrachten vullen de Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (Koomen, Verschueren & Pianta, 2007) in. Om het effect op de leerprestaties te meten wordt gebruik gemaakt van de vaardigheidsscores van Cito Spelling en Cito Rekenen/Wiskunde (Cito, z.d.). Voor de focusgroepen, individuele gesprekken en de retroperspectiefgesprekken wordt gebruik gemaakt van speciaal hiervoor ontwikkelde gespreksleidraden. Tijdens de eindevaluatie evalueren de impulsklasbegeleiders samen met leerlingen, ouders, groepsleerkrachten en IB'ers de groei die de leerling heeft doorgemaakt. Tenslotte vullen ouders een evaluatieformulier in.

Het onderzoek toont een significant effect aan van de Impulsklas op de ontwikkeling van de gedragsdoelen, rekenvaardigheden, vier dimensies van het welbevinden van de leerlingen en twee dimensies van de leerling-leerkrachtrelatie. Er is geen significant verband gevonden tussen de Impulsklas en de spellingvaardigheden, het academisch zelfconcept, de betrokkenheid bij het onderwijs en de nabijheid en afhankelijkheid van de leerling ten opzichte van de groepsleerkracht. De conclusie is dat de Impulsklas zorgdraagt voor het behalen van de gedragsdoelen en bijdraagt aan verbetering van de relatie tussen ouders, leerlingen en groepsleerkrachten. Deze relatie blijkt mede afhankelijk van persoonlijkheidskenmerken, het open staan voor veranderingen en de complexiteit van de problematiek. Aanbeveling is om de werkwijze en instrumenten van de Impulsklas nog meer te borgen in de reguliere klas en in te zetten op professionalisering van de groepsleerkrachten.

Keywords: Impulsklas, welbevinden, gedragsdoelen, leerling-leerkrachtrelatie, dynamisch driehoek, ouderbetrokkenheid

The Impulsklas evaluated:  
A Quantitative and Qualitative Study of the Effects of the Impulsklas

### **Summary**

In order to improve problematic behaviour and to prevent pupil drop-out, the regional school alliance Kindkracht uses the Impulsklas, based on the Danish Family Class. The strength of this approach consists of strengthening the triangle of school-child-parents, a solution-oriented approach, positive communication and working on behavioural goals.

This study examines the effects of the Impulsklas on the dynamic triangle of pupil, parents and teacher, on the behavioural goals, the wellbeing and the learning outcomes of the pupils. The study results in an advise for the regional school alliance on the valuable aspects of the Impulsklas, necessary improvements and essentials additions to make the Impulsklas more successful. This study used Mixed Methods, type Explanatory Sequential Design. Quantitative data is collected first, followed by qualitative data, in order that the experiences and findings of the participants further explain the quantitative results.

26 out of the 28 pupils in the age of 6 to 11 years take part in the research. Two pupils participate in an individual interview. Eight parents participate in the focus group, four parents fill out an evaluation form and one parent is interviewed by telephone. Four internal support teachers and two group teachers participate in the Focus Group Education Professionals together with the Impulsklas teachers. One internal support teacher is interviewed individually.

At the start of the Impulsklas and at the evaluation, the pupils indicate via the scale question on a ten-point scale at what position their behavioural goals are located. They also fill out the Wellbeing Questionnaire (De Lee & De Volder, 2009). The group teachers complete the Student Teacher Relationship Questionnaire (Koomen, Verschueren & Pianta, 2007). To measure the effect on learning performance, the Cito spelling and Cito math (Cito, n.d.) skill scores were used. For the focus groups, the interviews with pupils and the retro-perspective conversations, a specially developed discussion guide was used. During the final evaluation, the Impulsklas teachers evaluate together with pupils, parents, teachers and internal support teachers, the growth of the pupil. Finally, parents fill out an evaluation form.

The research shows a significant effect of the Impulsklas on the development of behavioural goals, numeracy skills, four dimensions of pupils' well-being and two dimensions of the pupil-teacher

relationship. No significant link was found between the Impulsklas and academic self-concept, involvement in education and the proximity and dependence of the pupil towards the group teacher.

The conclusion is that the Impulsklas leads to the attainment of the behavioural goals. The research also shows that the Impulsklas contributes to improving the relationship between parents, pupils and teachers. This relationship is also shown to depend on personality traits, openness to change and the complexity of the problem. The recommendation is to transfer the methods and instruments of the Impulsklas to the regular classroom and to professionalize the teachers.

Keywords: Impulsklas, wellbeing, behaviour goals, pupil-teacher-relationship, dynamic triangle, parental involvement



## 1. Inleiding

### 1.1 Probleemstelling en doel van het onderzoek

Sinds de invoering van passend onderwijs in 2014 hebben scholen een zorgplicht voor leerlingen die extra aandacht nodig hebben vanwege een handicap, leerproblemen, gedragsstoornis of hoogbegaafdheid. Om aan deze zorgplicht te voldoen werken scholen voor regulier en speciaal onderwijs met elkaar samen in een samenwerkingsverband. Elk samenwerkingsverband organiseert op een eigen manier de ondersteuning aan zorgleerlingen. Zo beschikt het Samenwerkingsverband Kindkracht voor Primair Onderwijs op Voorne Putten Rozenburg (hierna: samenwerkingsverband) sinds 2016 over Impulsklassen. De Impulsklas is gebaseerd op de Family Class, een aanpak uit Denemarken die met veel succes probleemgedrag verbetert en uitval van leerlingen voorkomt. De kracht van deze aanpak is de versterking van de driehoek school-kind-ouders en de focus op wat wél lukt (De Boer, z.d.). De Impulsklas betreft ouders op een actieve en positieve manier bij het onderwijs en bij de aanpak van het gedrag van hun kind. Ook de leerling vervult een actieve rol, met name in het vaststellen van gedragsdoelen (Onderwijsraad, 2010). Een van de uitgangspunten is dat ouders verantwoordelijkheid nemen voor de ontwikkeling van de sociale en persoonlijke vaardigheden van hun kinderen, zodat de kinderen in staat zijn om deel te nemen aan het onderwijs (Knudsen, 2009). Een ander uitgangspunt van de Impulsklas is de oplossingsgerichte houding: het is makkelijker en heilzamer om oplossingen te bedenken dan problemen op te lossen (Berg & George, 1991).

Het samenwerkingsverband wil de Impulsklas doorontwikkelen en verder uitrollen in de regio. Uit eerder onderzoek naar de Impulsklas in andere regio's blijkt dat zowel leerlingen, ouders als leerkrachten positief zijn over de effecten van de Impulsklas (Mol Lous, 2019; De Jonge, 2015). De aanbevelingen uit deze onderzoeken zijn echter niet één op één door te vertalen naar de Impulsklas in dit samenwerkingsverband, gezien de nuanceverschillen in aanpak en doelgroep. Om de kwaliteit van de Impulsklas in dit samenwerkingsverband te optimaliseren is het van belang in kaart te brengen wat het effect is van de Impulsklas op de leerlingen, hun ouders en leerkrachten. Met als uiteindelijk resultaat dat de Impulsklas een structurele plek krijgt binnen het samenwerkingsverband. Het samenwerkingsverband heeft daarom het lectoraat gevraagd onderzoek te doen naar de effecten van de Impulsklas.

Het doel van dit onderzoek is te inventariseren wat de effecten zijn van de Impulsklas op de dynamische driehoek van leerling, ouders en leerkracht. Tevens beschrijft het onderzoek de effecten van de Impulsklas op de gedragsdoelen en de leerresultaten van de leerlingen. De uitkomsten van dit onderzoek leiden tot een advies voor het samenwerkingsverband over welke elementen van de Impulsklas behouden moeten worden, welke verbeteringen nodig zijn en welke aanvullingen het samenwerkingsverband kan aanbrengen om de Impulsklas nog meer tot een succes te maken. De

maatschappelijke significantie hiervan is dat zoveel mogelijk kinderen de kans krijgen hun sociale, emotionele en schoolse vaardigheden optimaal te ontwikkelen binnen de setting van het reguliere onderwijs. De wetenschappelijke significantie van dit onderzoek is de verbinding van een aantal in eerder onderzoek uitgewerkte concepten aan de onderwijspraktijk van de Impulsklas in dit samenwerkingsverband.

## 1.2 Theoretische kader

**Oorsprong Impulsklas.** De Impulsklas in Nederland is gebaseerd op de Deense Family Class. De Family Class wordt aangeboden aan ouders wanneer de school het noodzakelijk acht dat hun kinderen hun schoolse vaardigheden verbeteren. Deze kinderen vertonen vaak verstorend gedrag. De kinderen bezoeken samen met een ouder of ander familielid de Family Class met als doel de negatieve relaties binnen het gezin te verbeteren. De leerlingen werken aan individuele gedragsdoelen die genoteerd staan op een scorekaart. Deze vullen de leerlingen elke dag thuis in met hun ouders (Knudsen, 2009). De doelen van de leerlingen hebben vaak betrekking op de executieve functies. Executieve functies hebben een controlerende en aansturende functie en betreffen processen die belangrijk zijn voor het denken (cognitie) en uitvoeren (executie) van taken. (Diamond & Ling, 2016). Met de inzet van executieve functies wordt het leerproces gestuurd. Enerzijds door taken eerst te overdenken, dus denkvaardigheden in te zetten als plannen, organiseren en inschakelen van het werkgeheugen. En anderzijds taken doelgericht uit te voeren door emoties te reguleren, de aandacht langere tijd te richten en een aanpak te kunnen wijzigen als de omstandigheden daarom vragen (Dawson & Guare, 2012).

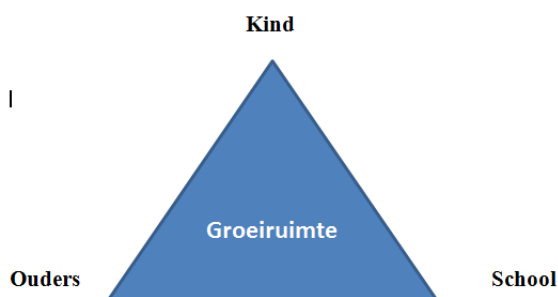
Het vertrekpunt van de Family Class is systeemtherapie. Systeemtherapie is gebaseerd op de gedachte dat psychische klachten nooit op zichzelf staan maar dat er altijd invloed is van en naar de sociale omgeving. Systeemtherapeuten benaderen psychische problemen in de relationele, sociale en culturele context, het systeem waarvan mensen deel uitmaken (Langeland, 2019). Het doel van *gezinsgerichte* systeemtherapie is om veranderingen in het functioneren van het familiesysteem te stimuleren, waarbij alle familieleden betrokken worden (O'Reilly & Lester, 2016). Studies van Carr (2014) en Langeland (2019) wijzen op een duurzaam effect van deze systemische interventies voor gezinnen met kinderen en jongeren die kampen met gedragsproblemen en gedragsstoornissen. Deze interventies zijn daarom in veel gevallen een inspiratie geweest voor de ontwikkeling van de Deense Family Classes (Knudsen, 2009) en indirect dus ook voor de Nederlandse Impulsklassen.

**Ouderbetrokkenheid.** Ook vanuit educatief perspectief gezien blijkt dat de betrokkenheid van ouders van groot belang is voor de ontwikkeling van hun kinderen. Er is sterke evidentie dat ouderbetrokkenheid een positief effect heeft op de motivatie, het welbevinden en de leerresultaten van hun kinderen (Oostdam & Hooge, 2013). McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen en Sekino (2004) stellen dat ouderbetrokkenheid een beschermende factor is voor kinderen van ouders met een laag

inkomen in een stedelijke omgeving. De betekenisvolle invloed van de ouders benadrukt de noodzaak om te stimuleren dat ouders ook thuis betrokken zijn.

Ouderbetrokkenheid kan op verschillende manieren getypeerd worden. Zo onderscheidt Epstein (in Menheere & Hooge, 2010) zes verschillende typen van ouderbetrokkenheid: (a) *Parenting*: ouders scheppen voorwaarden voor deelname aan onderwijs, (b) *Communicating*: de communicatie tussen school en ouders, (c) *Volunteering*: ouders verrichten vrijwilligerswerk op school, (d) *Learning at home*: ouders ondersteunen hun kinderen bij het schoolwerk thuis, (e) *Decision making and advocacy*: formele ouderparticipatie via bijvoorbeeld de ouderraad en (f) *Collaborating with the community*: samenwerking met de gemeenschap waarvan ouders en school beide deel uitmaken. Deze zes typen zijn onder te verdelen in ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid. Ouderparticipatie geeft ouders zeggenschap over de organisatie van de school en heeft daarnaast tot doel om “extra handen in de klas” te genereren. In het geval van ouderbetrokkenheid gaat het om de manier waarop ouders hun eigen kinderen zo goed mogelijk ondersteunen bij hun schoolse ontwikkeling (Menheere & Hooge, 2010). Desforges en Abouchaar (2013) stellen dat ouderbetrokkenheid een grotere positieve invloed heeft op de schoolse ontwikkeling van kinderen dan ouderparticipatie. Twee vormen van ouderbetrokkenheid zijn pedagogisch partnerschap en didactisch partnerschap. Bij pedagogisch partnerschap werken ouders en school samen om te voorkomen dat school en thuis twee verschillende werelden worden, waardoor leerlingen zich minder prettig voelen op school. Didactisch partnerschap heeft als doel het onderwijs beter te laten functioneren door ouders te informeren over en in te schakelen bij het leerproces van hun kinderen (Oostdam & Van Loo, 2011). In de Impulsklas zien we beide vormen van partnerschap terug. Pedagogisch partnerschap is zichtbaar in de aanwezigheid van de ouders in de Impulsklas en de gesprekken tussen ouders en kind over de gedragsdoelen. Didactisch partnerschap krijgt vorm door het samenwerken van leerlingen en hun ouders aan het reguliere schoolwerk in de Impulsklas.

**Dynamische driehoek.** De samenwerking tussen ouders en school kan gevisualiseerd worden door de dynamische driehoek (zie Figuur 1).



*Figuur 1: Dynamische driehoek. Overgenomen uit Tussen thuis en school: over contextuele leerlingbegeleiding (p. 14) door W. van Mulligen, P. Gieles en A. Nieuwenbroek, 2001. Leuven: Acco. Copyright 2001, Acco Uitgeverij.*

De verhoudingen tussen ouders, kind en school worden weergegeven in een driehoek waarbij de zijden te beschouwen zijn als contact- en communicatielijnen. In deze driehoek is continu beweging. Daarom spreken we over de ‘dynamische driehoek’. Elk van de drie deelnemers in de driehoek wordt in hoge mate beïnvloed door hun geschiedenis, hun omgeving en hun relaties. Bij een gelijkzijdige driehoek, die een evenwichtige situatie verbeeldt, krijgt het kind de ruimte om zich te ontwikkelen. De groeiruumte verandert als er iets gebeurt in de onderlinge verhoudingen. Wanneer de relaties in de driehoek uit balans raken treedt er stagnatie op waardoor de groeimogelijkheden van de leerling beperkt worden (Van Mulligen, Gieles, & Nieuwenbroek, 2001). McWayne et al. (2013) benadrukken daarom het belang van wederzijdse communicatie tussen ouders en school ten gunste van de ontwikkeling van jonge kinderen. De balans in de dynamische driehoek en daarmee de groeiruumte voor het kind kan gewaarborgd worden als de grondhouding en de vaardigheden van een leraar meerzijdig partijdig zijn. Dit wil zeggen dat een leraar opkomt voor de belangen van alle drie de partijen (Van Mulligen et al., 2001). Naast een goede relatie tussen ouders en school en tussen ouders en hun kind is dus ook de relatie tussen leerling en school, in de persoon van de groepsleerkracht, van belang. Een studie van Hamre en Pianta (2001) toont dat het vermogen van kinderen om relaties aan te gaan met hun leerkracht toekomstige schoolse vaardigheden en gedragsaanpassingen voorspelt. Uit onderzoek van Sabol en Pianta (2012) blijkt dat een hechte relatie tussen leerling en leerkracht leidt tot verbeterde schoolprestaties en sociaal-emotioneel functioneren. Een focus op professionele ontwikkeling die de leerkracht voorziet van kennis, vaardigheden en ondersteuning binnen de context van de eigen klas blijkt de kwaliteit van de leerkracht-kind relatie te verbeteren (Sabol & Pianta, 2012). Het is daarom van belang om te investeren in een goede relatie tussen leerlingen en leerkracht en deze relatie eventueel te stimuleren door middel van deskundigheidsbevordering van de leerkracht.

**Oplossingsgerichte aanpak.** Een ander aspect van de Impulsklas is een oplossingsgerichte aanpak. De Shazer en Berg (1997) ontwikkelden in de jaren tachtig van de vorige eeuw de oplossingsgerichte therapie oftewel de Solution-Focused Brief Therapy (SFBT). De bevindingen van Watzlawick, Weakland en Fisch (1974) vormden de basis waarop zij voortbouwden. Deze bevindingen houden in dat geprobeerde oplossingen soms het probleem in stand houden in plaats van op te lossen en dat inzicht in de oorsprong van de problemen niet altijd nodig is. Van Swet, Wichers-Bots en Brown (2011) noemen een aantal belangrijke principes van een oplossingsgerichte aanpak. Deze luiden:

- De leerling is de expert van zijn of haar problemen maar ook van de oplossingen voor de problemen.
- Er zijn altijd uitzonderingen waarbij het probleem niet aanwezig is.
- Het is een sterkte-georiënteerde benadering, waarbij de problemen geherdefinieerd kunnen worden als aan te leren vaardigheden.

- De voorwaarden waaronder de leerling succesvol is staan centraal.
- Gebruik zoveel mogelijk oplossingsgericht taalgebruik.
- Leerlingen zijn de ontwerpers van hun eigen doelen; pin hen daarom niet vast op diagnosticerende labels, sociale achtergronden of persoonlijke geschiedenis.

SFBT maakt gebruik van operante conditionering: het spreken over en uitvoeren van gewenst gedrag wordt positief bekrachtigd terwijl het spreken over en uitvoeren van ongewenst probleemgedrag wordt uitgedoofd doordat de therapeut en de omgeving van de cliënt hier zo min mogelijk aandacht aan geven (Bannink, 2005). Deze oplossingsgerichte aanpak wordt het meest toegepast bij leerlingen met gedragsstoornissen zoals Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) en Oppositional Defiant Disorder (ODD). De reden daarvan is dat deze stoornissen het meest opvallen bij onderwijsprofessionals. Ook bij SFBT komt de ouderbetrokkenheid terug. Gingerich en Wabeke (2001) stellen namelijk dat het bevorderlijk is om ook de ouders van de kinderen te betrekken bij de interventie.

**Welbevinden.** Onderzoek naar SFBT in het onderwijs toont een toename in het gevoel van eigenwaarde en een positieve houding (Franklin, Moore & Hopson, 2008) en draagt daarmee bij aan het welbevinden van de leerlingen. De Lee en De Volder (2009) stellen dat welbevinden een fundamentele voorwaarde is voor de bevordering van leerprocessen in gunstige zin. Uit een meta-studie van Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg en Schellinger (2011) blijkt dat programma's gericht op het sociaal-emotionele welbevinden een significant effect hebben op onder andere schoolprestaties. Hierbij waren de verbeteringen op langere termijn groter dan direct na het sociaal-emotionele programma. Ook Norrish, Williams, O'Connor en Robinson (2013) betogen dat leerlingen met een hoog welbevinden sterkere academische prestaties vertonen. Het stimuleren van positieve emoties initieert een opgaande spiraal naar emotioneel welbevinden (Fredrickson & Joiner, 2002). Daarom krijgen positieve emoties een centrale plaats in de Impulsklas. Naast een oplossingsgerichte aanpak en positieve emoties maakt de Impulsklas ook gebruik van het gedachtengoed van Rots en Water en Growth Mindset om het welbevinden te stimuleren. Rots en Water is een psychofysieke training, ontwikkeld door Ykema (2002), met als doel het psychosociaal welbevinden van kinderen en jongeren te vergroten en daarbij pesten te verminderen. De focus ligt op de verhoging van de weerbaarheid, oftewel het Rots-element, en de ontwikkeling en verbetering van sociale en communicatievaardigheden, oftewel het Water-element (Reitz, Mertens, Van Londen, & Deković, 2019). Uit een vergelijkingsstudie van Reitz et al. (2019) blijkt dat kinderen die een Rots en Watertraining hebben ontvangen een sterkere stijging in de mate van zelfregulatie, zelfvertrouwen en welbevinden rapporteren dan kinderen uit de controleconditie.

Een andere methodiek waarvan de Impulsklas gebruik maakt is gebaseerd op de Growth Mindset-theorie van Dweck (2017). Deze theorie gaat uit van twee mindsets: de fixed mindset waarbij intelligentie en talenten beschouwd worden als vaste karaktertrekken en de growth mindset waarbij intelligentie en talenten gezien worden als kwaliteiten die men kan ontwikkelen (Dweck, 2017). Dweck stelt dat mindsets relatief stabiel zijn, maar ook dynamisch en smeedbaar. Een juiste ondersteuning kan mensen bewegen naar een andere mindset. Dweck geeft als voorbeeld het complimenteren van kinderen. Het complimenteren van *sec* intelligentie creëert een fixed mindset en een hulpeloze reactie op moeilijkheden. Uit onderzoek bleek dat kinderen blij waren als ze een compliment ontvingen over hun intelligentie, maar op het moment dat zij tegen hindernissen aanliepen, dachten zij dat ze niet intelligent genoeg waren en daalden hun resultaten. Dit in tegenstelling tot het geven van een compliment over het proces dat kinderen doorlopen. Dergelijke complimenten leiden eerder tot een growth mindset en een bekwaamheid in het omgaan met moeilijkheden. Moeilijk oplosbare problemen betekenden voor de onderzochte kinderen dat er meer inzet of andere strategieën nodig waren in plaats van dat zij incompetentie ervaarden. Deze mindset leidt tot een groter welbevinden.

**Self-Determination Theory.** Een ander element dat bijdraagt aan het welbevinden van leerlingen is zelfbeschikking oftewel self-determination. Onder self-determination wordt verstaan het pad naar onafhankelijkheid (Zirkus & Morgan, 2019). Personen met zelfbeschikking weten wat ze willen, hoe ze dat moeten bereiken en creëren op deze manier op eigen kracht een betekenisvol persoonlijk leven (Wu & Chu, 2012). Volgens de Self-Determination Theory (SDT) van Ryan en Deci (2000) hebben alle individuen drie aangeboren psychologische behoeften: behoefte aan bekwaamheid, autonomie en sociale verbondenheid. Een omgeving waarbij deze basisbehoeften voldoende aanwezig zijn heeft een positieve impact op intrinsieke motivatie. Dit leidt tot nieuwsgierigheid, diepgaand leren, creativiteit, minder uitval en meer welzijn. Wanneer het onderwijs niet aan de psychologische basisbehoeften voldoet, kan dit uiteindelijk leiden tot uitval van leerlingen.

Uit literatuurreviews uitgevoerd door Zirkus en Morgan (2019) blijkt dat ondersteuning op het gebied van self-determination voor leerlingen met gedrags- en emotionele problemen belangrijker zijn dan voor leerlingen met andere stoornissen. Eigenaarschap van de leerlingen voor hun leerproces is één van de manieren om self-determination te vergroten (Chan, Graham-Day, Ressa, Peters, & Konrad, 2014). Persoonlijke planvorming kan de ontwikkeling van eigenaarschap ondersteunen en faciliteert leerlingen bij de ontwikkeling van self-determination. Persoonlijke planning is een verzameling van instrumenten en benaderingen die gebruikt worden om een plan op te stellen *met* en niet *voor* de leerling en plaatst de leerlingen centraal bij het opstellen van hun doelen (Hoyle & Taverna, 2010). Bij persoonlijke planvorming controleren de leerlingen samen met de personen die hen het beste kennen het planningsproces. Het plan richt zicht op de gaven en talenten van leerlingen

en niet op de tekortkomingen. De uitgangspunten van persoonlijke planvorming hebben nauwe raakvlakken met de oplossingsgerichte aanpak en zijn terug te vinden in de Impulsklas via de individuele gedragsdoelen die de leerlingen samen met hun groepsleerkrachten hebben opgesteld. De leerlingen scoren met hun ouders en leerkrachten dagelijks hun gedragsdoelen. Het accent ligt hierbij op wat de leerlingen al bereikt hebben in plaats van wat de leerlingen nog niet kunnen. Op deze manier zet de Impulsklas in op alle drie de basisbehoeften: bekwaamheid door het accent op wat de leerling al kan, autonomie door het betrekken van de leerling bij de formulering van de gedragsdoelen en sociale verbondenheid door de veilige omgeving die de Impulsklas biedt aan alle deelnemende leerlingen en hun ouders.

Uit bovenstaande uiteenzetting valt af te leiden dat de elementen waarop de Impulsklas gebaseerd is nauw met elkaar verweven zijn. Dit onderzoek brengt in kaart wat de invloed is van deze elementen op de verhouding tussen school, ouders en leerling en welk effect dit uiteindelijk heeft op het welbevinden, de gedragsdoelen en de leerresultaten van de leerlingen.

### **1.3 Vraagstellingen**

Uit onderzoek is gebleken dat interventies waarbij leraren, begeleiders, ouders en leerlingen samenwerken bijdragen aan het verbeteren van het gedrag van de leerlingen (Onderwijsraad, 2010). Deze versterking van de dynamische driehoek school-kind-ouders speelt een belangrijke rol bij de Impulsklas in het samenwerkingsverband. Zowel pedagogisch als didactisch partnerschap maken onderdeel uit van de Impulsklas: door de aanwezigheid van de ouders in de Impulsklas en de begeleiding die zij ontvangen, wordt de kloof tussen thuis en school gedicht. En doordat ouders samen met hun kind werken aan de schoolse taken raken zij nauw betrokken bij het leerproces van hun kind (Oostdam & Van Loo, 2011). Behalve deze dynamische driehoek is ook de oplossingsgerichte methodiek een belangrijk aspect van de Impulsklas. Gingerich en Wabeke (2001) geven aan dat SFBT start met een heldere beschrijving van het doel en van wat er nodig is om dat doel te bereiken. In de Impulsklas gebeurt dit tijdens de intake waarbij de leerling samen met ouders en groepsleerkracht de doelen formuleert waaraan de leerling wil gaan werken in de Impulsklas. Tenslotte beogen elementen uit de methodieken van Rots en Water en van Mindset het welbevinden van de leerlingen te verbeteren.

Het resultaat dat het samenwerkingsverband met de Impulsklas wil bereiken is het vergroten van het welbevinden van de leerlingen. Tevens wil het samenwerkingsverband dat de werkhouding van de leerling en diens relatie met de leerkracht sterk verbetert. Door hun groei op deze aspecten gaan leerlingen met meer plezier naar school en voorkomt de Impulsklas in veel gevallen dat gedrag uit de hand loopt (De Boer, z.d.). Het bijkomend effect is dat leerlingen ook betere leerresultaten behalen. Het samenwerkingsverband wil weten of de wijze waarop de Impulsklas is vormgegeven bijdraagt aan

het beoogde resultaat en wil inzichtelijk maken wat er nodig is om de effecten te versterken. De centrale vraag van dit onderzoek luidt daarom: Wat is het effect van de Impulsklas op de leerlingen, ouders en groepsleerkrachten? De deelvragen die hieruit voortvloeien luiden:

1. Welke ontwikkeling doorlopen de gedragsdoelen die leerlingen, ouders en leerkrachten hebben opgesteld?
2. Welk effect heeft de Impulsklas op de leerresultaten?
3. Welk effect heeft de Impulsklas op het welbevinden van de leerlingen?
4. Welk effect heeft de Impulsklas op de dynamische driehoek oftewel de relatie tussen kind, ouders en school?

## **2. Methode**

### **2.1 Ontwerp**

Het onderzoek dat het lectoraat uitvoert in opdracht van scholen en andere instellingen heeft altijd tot doel om tot verbetering te komen van de onderwijspraktijk en nieuwe inzichten te bieden voor het curriculum van de betrokken onderwijsinstututen (Hogeschool Leiden, z.d.). Voor het onderhavig onderzoek is daarom gebruik gemaakt van een Mixed Methods Design. Mixed Methods Design wordt vooral toegepast in praktijkgericht onderzoek, waarbij een belangrijk motief voor onderzoek is het verbeteren of vernieuwen van de praktijk. Wanneer kwantitatieve gegevens onvoldoende houvast bieden voor een verandering, kan met behulp van aanvullende kwalitatieve gegevens de motivatie worden gevonden om de verandering afgestemd op de praktijk in te voeren (De Boer, 2006). In educatief onderzoek zijn de ervaringen en bevindingen van de participanten vaak een noodzakelijke aanvulling op de cijfers. Om die reden maakt het lectoraat gebruik van een grote diversiteit aan kwalitatieve en kwantitatieve methodieken en procedures (Mol Lous, 2018).

Het type Mixed Methods Design dat voor onderhavig onderzoek wordt gebruikt is het Explanatory Sequential Design. Bij dit type onderzoek verzamelen de onderzoekers eerst kwantitatieve data en vervolgens kwalitatieve data, met als doel de kwantitatieve resultaten verder te verklaren. De achterliggende gedachte van deze benadering is dat de kwantitatieve data een algemeen beeld schetsen van het onderzoeksprobleem en dat kwalitatieve gegevens nodig zijn om het algemene beeld te verfijnen of te verklaren (Creswell, 2014).

De kwantitatieve data in dit onderzoek worden verkregen uit een tweetal vragenlijsten (Vragenlijst Welbevinden en de Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst), de vaardigheidsscores van de Cito Spelling en de Cito Rekenen/Wiskunde en de doelenkaarten waarop de leerlingen de ontwikkeling van hun gedragsdoelen scoren. De kwalitatieve data worden verkregen door middel van



een evaluatieformulier voor ouders, eindevaluatiegesprekken, focusgroepen en individuele gesprekken met leerlingen, onderwijsprofessionals en ouders.

## 2.2 Participanten

Het onderzoek vindt plaats in een samenwerkingsverband primair onderwijs in Zuid-Holland. Op twee locaties in dit samenwerkingsverband is een Impulsklas voor de middenbouw en voor de bovenbouw aanwezig. De populatie bestaat uit de 28 leerlingen die deelnemen aan de Impulsklas, hun ouders en de onderwijsprofessionals die betrokken zijn bij deze leerlingen. De leerlingen zijn afkomstig van verschillende basisscholen. Ouders van 26 leerlingen hebben toestemming gegeven voor deelname aan het onderzoek. De gerapporteerde aantallen in dit onderzoek wijken af van 26, omdat niet alle data voor elke leerling zijn aangeleverd. In Tabel 1 is het aantal deelnemende leerlingen per Impulsklas, de gemiddelde leeftijd van de leerlingen en de standaarddeviatie opgenomen. Tevens bevat deze tabel het aantal scholen dat leerlingen heeft verwezen naar de Impulsklas.

Tabel 1  
*Aantal leerlingen en gemiddelde leeftijd per Impulsklas*

	<i>n</i>	<i>Leeftijd M (SD)</i>	<i>Verwijzende basisscholen</i>
Totaal	24		
<i>Locatie H (middenbouw)</i>			5
Jongens	5	8.2 (0.45)	
Meisjes	1	7 (0)	
<i>Locatie H (bovenbouw)</i>			4
Jongens	3	9.33 (1.16)	
Meisjes	2	10 (1.41)	
<i>Locatie S (middenbouw)</i>			7
Jongens	5	7.2 (0.84)	
Meisjes	2	7 (0)	
<i>Locatie S (bovenbouw)</i>			5
Jongens	5	8.8 (0.45)	
Meisjes	1	10 (0)	

*Noot.* Leeftijd bij start Impulsklas, weergegeven in jaren.

De ouders ontvangen via e-mail een uitnodiging voor de Focusgroep Ouders, voor het invullen van een evaluatieformulier en voor deelname van hun kind aan een individueel gesprek. Vier ouders vullen het evaluatieformulier in, één ouder wordt telefonisch bevraagd en twee leerlingen nemen deel aan een individueel gesprek. Op locatie S nemen drie ouders deel aan een Focusgroep Ouders en op locatie H vijf ouders. De impulsklasbegeleiders benaderen alle betrokken onderwijsprofessionals.

Uiteindelijk nemen vier intern begeleiders (IB'ers) van vier scholen en twee groepsleerkrachten van één school deel aan de Focusgroep Onderwijsprofessionals. In deze focusgroepen discussiëren de deelnemers onder leiding van de onderzoeker over de focus van het gesprek, in dit geval de Impulsklas (Boeije, 2016). Met een vijfde IB'er die niet in de gelegenheid is om deel te nemen aan de Focusgroep Onderwijsprofessionals, vindt een individueel gesprek plaats.

### 2.3 Materialen en instrumenten

**Impulsklas:** Gedurende twaalf weken bezoeken leerlingen met werk-, houding- en gedragsproblemen en afkomstig van verschillende basisscholen onder gespecialiseerde begeleiding één dagdeel per week samen met een ouder de Impulsklas. De individuele gedragsdoelen van de leerlingen staan centraal, zowel tijdens de twee werkmomenten waarop de leerlingen individueel of met ouders aan hun schooltaken werken, als de kringactiviteiten en het buitenspelen. Aan het begin en het eind van de ochtend en tussen de activiteiten door reflecteren ouders, leerlingen en impulsklasbegeleiders op een positieve, oplossingsgerichte manier op de vorderingen van de doelen. Tijdens één van de werkmomenten gaan de ouders buiten de klas met elkaar in gesprek over diverse thema's, zoals Executieve functies en Omgaan met gedrag. Ouders wisselen ervaringen uit en ondersteunen elkaar. Tussen de twee werkmomenten vinden activiteiten plaats uit de Rots & Water-methode van Ykema (2002) en de Mindset-methode van Dweck (2017). De bijeenkomst eindigt met een evaluatie van de dag. Het accent ligt op wat er goed ging. Na elke Impulsklas geven de impulsklasbegeleiders een terugkoppeling aan de groepsleerkrachten van de leerlingen. Daarnaast observeren zij minimaal één keer alle leerlingen in hun reguliere klas en ondersteunen zij de groepsleerkrachten bij het beter leren omgaan met de leerling. Leerlingen scoren in de reguliere groepen hun doelenkaart. Het doel hiervan is de oplossingsgerichte aanpak uit te rollen in de reguliere klassen. Na twaalf weken voeren de impulsklasbegeleiders met elke leerling een eindevaluatiegesprek. Bij dit gesprek zijn ook de IB'er, ouders en groepsleerkracht van de leerling aanwezig. Vragen die in dit gesprek aan de orde komen zijn "Wat heb je geleerd?" en "Welke vervolgafspraken maken we?".

**Gedragsdoelen.** Op het Mijn Doel –invulblad (zie Bijlage 1) omschrijven de leerlingen hun doel en geven ze antwoord op een aantal vragen over dit doel zoals "Hoe ziet het eruit als ik het kan?" en "Hoe ga ik het vieren als het doel behaald is?". Om in kaart te brengen hoe de doelen zich gedurende de looptijd van de Impulsklas ontwikkelen, gebruikt het samenwerkingsverband een doelenkaart (zie Bijlage 2). Twee keer per dag scoren de groepsleerkracht samen met de leerling een 1 (Ik probeer het, het is nog lastig), 2 (Het lukt al een beetje), 3 (Het gaat steeds beter) of 4 (Het lukt mij). Daarnaast wordt zowel bij de start van de Impulsklas als bij de eindevaluatie gebruik gemaakt van de schaalvraag. Hierbij geven de leerlingen op een tienpuntsschaal aan op welke positie hun gedragsdoelen zich bevinden. Een 1 staat voor het meest slechte scenario en een 10 voor de ideale

situatie. Deze werkwijze is afkomstig uit de oplossingsgerichte benadering (Gingerich & Wabeke, 2001).

**Welbevinden.** Het effect van de Impulsklas op het welbevinden wordt gemeten met de vragenlijst “Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs” (hierna: Vragenlijst Welbevinden) van De Lee en De Volder (2009). Er is gekozen voor deze vragenlijst omdat deze onafhankelijk is van een leerlingvolgsysteem of een lesprogramma. Dit is niet het geval bij de meeste andere vragenlijsten op het gebied van welbevinden, zoals ZIEN! als onderdeel van ParnasSys (Broer, Haverhals, Grootenhuis, & Van der Klooster-Sturm, 2016) of KanVAS, het volg- en adviessysteem van de Kanjertraining (Vliek, Riet, & Weide, 2012). De vragenlijst (zie Bijlage 3) bestaat uit 28 items met een vierpuntsschaal (“nooit”, “meestal niet”, “meestal wel”, “altijd”) en bevat vijf subschalen met items over Tevredenheid (hoe het kind zich voelt op school en in de klas), Betrokkenheid (de mate waarin de leerling actief deelneemt aan het onderwijsproces), Academisch Zelfconcept (het beeld van de leerling over het eigen schoolse kunnen), Sociale Relaties (relaties tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leerkrachten) en Pedagogisch Klimaat (de wijze waarop leerlingen het klimaat in de klas en op school waarnemen). Voorbeelden van vragen zijn “Ik kom graag naar school” en “Ik speel graag op de speelplaats”. Tabel 2 geeft de Cronbach’s Alpha weer voor elke subschaal op zowel leerlingniveau als schoolniveau. De validiteit is vastgesteld door middel van correlatieonderzoek naar verbanden tussen de verschillende dimensies, zowel op school- als op leerlingniveau (De Lee & De Volder, 2009).

Tabel 2

*Cronbachs alfa van de subschalen Vragenlijst Welbevinden (De Lee & De Volder, 2009)*

	Pedagogisch klimaat (n=8 items)	Academisch zelfconcept (n=6 items)	Tevredenheid (n=4 items)	Betrokkenheid (n=4 items)	Sociale relaties (n=6 items)
Leerlingniveau (n=4519)	.77	.66	.65	.58	.67
Schoolniveau (n=81)	.90	.70	.70	.70	.76

**Dynamische driehoek.** Het effect van de Impulsklas op de onderlinge verhouding tussen leerlingen, ouders en school wordt gemeten via een Focusgroep Ouders, een Focusgroep Onderwijsprofessionals en individuele gesprekken met de leerlingen. Voor ouders die niet deelnemen aan de Focusgroep Ouders wordt een evaluatieformulier (zie Bijlage 9) gebruikt. Tevens vinden twee retroperspectiefgesprekken plaats met de impulsklasbegeleiders, waarbij zij terugkijken op voorafgaande Impulsklassen en de Impulsklas van dit onderzoek. Ook wordt de Leerling Leerkracht

Relatie Vragenlijst (LLRV, zie Bijlage 4) afgenomen. Met behulp van de Gespreksleidraad Individueel Gesprek Leerlingen (zie Bijlage 5) wordt onderzocht welke veranderingen de leerlingen ervaren in de relatie met hun ouders en de groepsleerkracht. Voorbeelden van vragen zijn "Wat bespreek je met je ouders als je je niet prettig voelt? En hoe was dat voordat je naar de Impulsklas ging?" en "Vind je dat je juf je beter begrijpt sinds de deelname aan de Impulsklas?"

Aan de hand van een gespreksleidraad Focusgroep Ouders (zie Bijlage 6) wordt geïnventariseerd welke veranderingen de ouders ervaren in de relatie met hun kind en in de relatie met de groepsleerkracht. Voorbeelden van vragen uit de leidraad zijn: "In hoeverre besprak u vóór aanvang van de Impulsklas problemen met uw kind en in hoeverre doet u dat nu, na afloop van de Impulsklas?" en "Hoeveel vertrouwen had u in de groepsleerkracht voorafgaand aan deelname aan de Impulsklas en hoe groot is dat vertrouwen nu?". Het evaluatieformulier voor ouders bevat inhoudelijk dezelfde vragen als de gespreksleidraad Focusgroep Ouders. De gespreksleidraad Focusgroep Onderwijsprofessionals (zie Bijlage 7) bevat vragen als "Hoe verliep uw contact met de ouders voorafgaand aan deelname aan de Impulsklas en hoe verloopt dat contact nu?" en "Welke verandering constateert u in het contact van de ouder met u sinds de deelname aan de Impulsklas?". Een voorbeeld van een vraag uit de gespreksleidraad Retroperspectiefgesprek (zie Bijlage 8) is "Hoe is de betrokkenheid van de leerkrachten en medeleerlingen uit de reguliere groep?"

De LLRV wordt bij de groepsleerkrachten afgenomen om het effect te meten van de Impulsklas op de relatie tussen de leerling en de leerkracht. Het doel van de LLRV is het nauwkeurig vaststellen van de perceptie die de leerkracht heeft van zijn relatie met een individuele leerling (Koomen, Verschueren, & Pianta, 2007). De LLRV bestaat uit 28 items met een vijfpuntschaal ("zeer niet van toepassing", "niet echt van toepassing", "neutraal", "in enige mate van toepassing" en "zeer van toepassing") en is onderverdeeld in subschalen met items over Conflict (mate waarin de leerkracht zijn relatie met de leerling als conflictueus beoordeelt), Nabijheid (de mate waarin de leerkracht genegenheid, warmte en open communicatie ervaart in de relatie met de leerling) en Afhankelijkheid (de mate waarin de leerkracht de leerling als overmatig afhankelijk beoordeelt). De LLRV Totaal meet de mate waarin een leerkracht zijn relatie met de leerling over het algemeen als positief beoordeelt. Voorbeelden van vragen zijn "Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind" en "Hoezeer ik ook mijn best doe, ik voel mij niet prettig bij hoe dit kind en ik met elkaar overweg kunnen". Tabel 3 geeft de Cronbach's Alpha weer voor elke subschaal. De validiteit is vastgesteld door middel van factoranalyse en correlatieonderzoek naar verbanden met een serie andere tests (Koomen, Verschueren & Pianta, 2007).

Tabel 3

*Cronbachs alfa van de subschalen LLRV en de LLRV Totaal voor de totale normeringssteekproef en diverse sekse- en leeftijdsgroepen (Koomen, Verschueren & Pianta, 2007).*

	Nabijheid (n=11 items)	Conflict (n=11 items)	Afhankelijkheid (n=6 items)	Totaal (n=28 items)
Totale groep (N = 2335)	.88	.90	.78	.89
Jongens (n=1140)	.88	.90	.77	.89
Meisjes (n=1195)	.87	.89	.79	.89

**Leerresultaten.** Om het effect van de Impulsklas op de leerprestaties te meten wordt gebruik gemaakt van de vaardigheidsscores van Cito Spelling en Cito Rekenen/Wiskunde. Het betreft de scores van de toetsen eind schooljaar 2018-2019 en midden schooljaar 2019-2020 die de scholen standaard afnemen om de ontwikkeling van hun leerlingen in kaart te brengen. Al deze toetsen van het leerlingvolgsysteem zijn goedgekeurd door de Expertgroep Toetsen PO (Cito, z.d.).

Tabel 4 bevat een overzicht van alle instrumenten die gebruikt zijn om de deelvragen te beantwoorden.

Tabel 4

*Overzicht van gebruikte instrumenten ter beantwoording van de deelvragen.*

Deelvraag	Instrumenten
1. Welke ontwikkeling doorlopen de gedragsdoelen die leerlingen, ouders en leerkrachten hebben opgesteld?	– Schaalvraag doelenkaart – Kwalitatieve instrumenten
2. Welk effect heeft de Impulsklas op de leerresultaten?	– Vaardigheidsscores Cito Spelling – Vaardigheidsscores Cito Rekenen/Wiskunde – Kwalitatieve instrumenten
3. Welk effect heeft de Impulsklas op het welbevinden van de leerlingen?	– Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs (Vragenlijst Welbevinden) – Kwalitatieve instrumenten
4. Welk effect heeft de Impulsklas op de dynamische driehoek?	– Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV) – Kwalitatieve instrumenten

*Noot:* De kwalitatieve instrumenten bestaan uit de Focusgroepen Onderwijsprofessionals en Ouders, individuele gesprekken met leerlingen, evaluatieformulier voor ouders, eindevaluatiegesprekken en retroperspectiefgesprekken met impulsklasbegeleiders.

## 2.4 Procedure

**Verkrijgen van toestemming.** Aan het begin van het schooljaar 2019-2020 ontvangen het samenwerkingsverband en het bevoegd gezag van scholen met leerlingen in de Impulsklas schriftelijke informatie over het onderzoek. Via een formulier geven zij toestemming voor deelname van de impulsklasbegeleiders, IB'ers en groepsleerkrachten aan het onderzoek. Tijdens de intake wordt aan de ouders die met hun kind de Impulsklas bezoeken via informed consent schriftelijk toestemming gevraagd voor deelname aan het onderzoek. Deelnemers kunnen te allen tijde besluiten niet langer deel te nemen aan het onderzoek.

**Nulmeting.** Tijdens de intake inventariseren de impulsklasbegeleiders per leerling aan de hand van de schaalvraag de startpositie van de leerling ten aanzien van hun gedragsdoel. Voor de start van de eerste bijeenkomst van de Impulsklas vullen de groepsleerkrachten de LLRV in. Wanneer de eerste bijeenkomst heeft plaatsgevonden neemt de impulsklasbegeleider bij de leerlingen de Vragenlijst Welbevinden af. De IB'ers verzamelen de geanonimiseerde scores van de Cito Spelling en Cito Rekenen/Wiskunde eind schooljaar 2018-2019.

**Looptijd Impulsklas.** De onderzoeker bezoekt één Impulsklas voor de middenbouw en één voor de bovenbouw om een compleet beeld te krijgen van de werkwijze in de Impulsklas. De impulsklasbegeleiders lichten tijdens een retroperspectiefgesprek hun werkwijze en ervaringen nader toe.

**Evaluatiefase.** Na afloop van de Impulsklas inventariseren de impulsklasbegeleiders aan de hand van de schaalvraag in hoeverre de leerlingen hun gedragsdoel behaald hebben. De leerlingen vullen opnieuw de Vragenlijst Welbevinden in en de groepsleerkrachten nogmaals de LLRV. De IB'ers verzamelen de scores van de Cito Spelling en Cito Rekenen/Wiskunde midden schooljaar 2019-2020. Tijdens een gesprek met de onderzoekers delen de leerlingen hun bevindingen met de Impulsklas en geven zij aan welke veranderingen zij ervaren in de relatie met hun ouders en de groepsleerkracht. Via de Focusgroep Ouders, het individuele telefoongesprek met de ouder en het evaluatieformulier voor ouders inventariseren de onderzoekers na afloop van de Impulsklas welke veranderingen de ouders ervaren in de relatie met hun kind en in de relatie met de groepsleerkracht. Ook geven de ouders aan wat de Impulsklas hun kind en henzelf heeft opgeleverd. In de focusgroep Onderwijsprofessionals en in het individuele gesprek met de IB'er inventariseren de onderzoekers welke veranderingen de groepsleerkrachten ervaren in de relatie met de ouders en welke opbrengsten zij zien bij ouders, leerlingen en groepsleerkrachten. De impulsklasbegeleiders evalueren met elk leerling, in het bijzijn van de ouders, groepsleerkracht en IB'er van de school, de groei die de leerling heeft doorgemaakt tijdens de Impulsklas. Tenslotte reageren de impulsklasbegeleiders tijdens een tweede retroperspectiefgesprek op de analyse van de gegevens en de voorlopige conclusies. Deze feedback wordt verwerkt in de definitieve conclusies. De focusgroepen worden opgenomen en getranscribeerd

met Amberscript; van de overige gesprekken wordt een verslag gemaakt. De transcripties en verslagen worden ter controle aangeboden aan de deelnemers van de individuele gesprekken en focusgroepen. Deze controle verhoogt de betrouwbaarheid.

## 2.5 Data-analyse

Om de data te anonimiseren vervangen de impulsklasbegeleiders alle verwijzingen naar personen in databestanden door een gegenereerde code. In een codelijst koppelen ze de namen van de participanten in willekeurige volgorde aan een code. De impulsklasbegeleiders bewaren deze codelijst in een veilige omgeving.

De schaalscores van de gedragsdoelen, de gemiddelde score per subschaal van de Vragenlijst Welbevinden, de ruwe scores van de LLRV en de vaardigheidsscores van de Cito Spelling en Cito Rekenen/Wiskunde van beide meetmomenten worden verzameld in excelbestanden. Omdat de leeftijd van een leerling op beide meetmomenten kan verschillen is het noodzakelijk dat Excel de ruwe scores van de LLRV omzet in normscores, conform de berekening uit de handleiding (Koomen, Verschueren & Pianta, 2007). Vervolgens worden de data uit de excelbestanden in een SPSS- databestand geplaatst.

Het verschil tussen de scores van deze instrumenten vóór de start van de Impulsklas en het evaluatiemoment wordt gemeten door middel van een gepaarde t-test. Het voordeel van de gepaarde t-test is dat deze toets de persoonlijkheidskenmerken elimineert, omdat de toets het verschil per deelnemer meet en niet het verschil van de totale score tussen de verschillende meetmomenten. Parametrische toetsen zoals de gepaarde t-test veronderstellen dat de steekproevenverdeling normaal is. Dit zou waar moeten zijn bij grote steekproeven, maar bij kleine steekproeven, zoals in dit onderzoek, checkt men vaak de normaliteit van de data (Field, 2013). Om de normaliteit van de verschillen tussen de evaluatie en de nulmeting na te gaan is de Kolmogorov-Smirnov -toets toegepast (tabel 5). Wanneer de verdeling van de scores significant afwijkt van een normale verdeling wordt naast de gepaarde t-test ook de Wilcoxon signed-rank test gebruikt. Dit is de non-parametrische variant van de gepaarde t-test (Field, 2012). Om een mogelijke afwijking van de normaalverdeling te corrigeren is tevens bootstrapping toegepast. De analyse van de gegevens vindt plaats door middel van Statistical Package for the Social Sciences 26 (SPSS).

De focusgroepen worden opgenomen en getranscribeerd. Van de gesprekken met de leerlingen worden aantekeningen gemaakt, omdat ouders geen toestemming hebben gegeven voor opname van deze gesprekken. Ook van het telefoongesprek met de ouder, het individuele gesprek met de IB'er en de retroperspectiefgesprekken met de impulsklasbegeleiders worden aantekeningen gemaakt. De antwoorden van de evaluatieformulieren worden geclusterd. De belangrijkste bevindingen van de eindevaluatiegesprekken worden verzameld (Bijlage 10). De kernpunten van de evaluatieformulieren

en de eindevaluatiegesprekken worden meegenomen in de analyse van de gesprekken. Deze analyse bestaat uit open codering, axiale codering en selectieve codering van de data, uitgewerkt in word-documenten. In de fase van open codering brengt één van de onderzoekers alle verzamelde gegevens onder in fragmenten, vergelijkt de relevante fragmenten met elkaar en voorziet deze van een label (Bijlage 11). In de fase van axiaal coderen formuleert zij de belangrijke categorieën en gaat zij na hoe deze met elkaar samenhangen (Bijlage 12). Tijdens selectieve codering beschrijven beide onderzoekers verbanden tussen de categorieën (Boeije, 2016) en voegen hun afzonderlijke bevindingen samen tot één document (Bijlage 13).

### 3. Resultaten

#### 3.1 Assumpties normaliteit

Uit de Kolmogorov-Smirnov -test blijkt dat de normaliteit is geschonden voor de verschillen van Doel 1, Welbevinden Tevredenheid en Welbevinden Sociale Relaties (Tabel 5). Daarom is naast de gepaarde T-test ook de Wilcoxon Signed Ranks Test toegepast (zie Table 7).

Tabel 5  
*Controle van normaliteit van de t-test dmv de Kolmogorov-Smirnov-test*

Construct	Statistic	<i>p</i>
Doel 1	0.225	.002*
Doel 2	0.149	.156
Doel 3	0.136	.200
Cito Spelling Vaardigheidsscore	0.149	.200
Cito Rekenen Vaardigheidsscore	0.120	.200
Welbevinden Tevredenheid	0.276	.000*
Welbevinden Betrokkenheid	0.118	.200
Welbevinden Ac Zelfconcept	0.138	.200
Welbevinden Soc Relaties	0.188	.029*
Welbevinden Ped Klimaat	0.130	.200
LLRV Totaal	0.107	.200
LLRV Nabijheid	0.179	.054
LLRV Conflict	0.166	.120
LLRV Afhankelijkheid	0.154	.168

\* Waarde van de Kolmogorov-Smirnov is significant, de normaliteit is geschonden.



### 3.2 Beschrijvende statistieken

Het verband tussen de Impulsklas en de relatie groepsleerkracht-leerling, het welbevinden van de leerling, de Cito-scores en de gedragsdoelen, is onderzocht middels bevestigingen van leerlingen, ouders en onderwijsprofessionals. Tevens heeft er een analyse van de kwantitatieve gegevens plaatsgevonden via een gepaarde t-test. Tabel 6 toont de frequenties (N), grenswaarden, gemiddelden (M) en standaarddeviaties (SD) van de constructen tijdens de nulmeting en de evaluatie. De gerapporteerde frequenties in dit onderzoek wijken veelal af van 26, het totaal aantal deelnemende leerlingen. Dit heeft te maken met ziekte van de leerling of andere omstandigheden waardoor de groepsleerkrachten niet in staat waren de gegevens aan te leveren. Daarnaast hebben de meeste leerlingen één of twee doelen opgesteld en hebben slechts vijf leerlingen aan drie doelen gewerkt.

Tabel 6.

*Frequenties, grenswaarden, gemiddelden en standaarddeviaties constructen*

Construct	N Nulmeting	N Evaluatie	Grenswaarden (min. – max.)	M (SD) Nulmeting	M (SD) Evaluatie
Doel 1	26	26	0 – 10	4.19 (1.55)	8.46 (1.17)
Doel 2	25	25	0 – 10	3.80 (1.29)	7.92 (1.29)
Doel 3	5	5	0 – 10	3.00 (0.71)	9.00 (1.00)
Cito Spelling VS	23	22	≤ 86 - ≥ 381	241.86 (70.91)	259.73 (70.91)
Cito Rekenen VS	22	22	≤ 76 - ≥ 274	174.36 (44.78)	186.64 (46.44)
Welbevinden Tevredenheid	25	25	1- 4	2.40 (0.74)	2.81 (0.69)
Welbevinden Betrokkenheid	24	23	1- 4	2.77 (0.59)	3.03 (0.65)
Welbevinden Ac Zelfconcept	23	23	1- 4	2.64 (0.63)	2.47 (0.36)
Welbevinden Soc Relaties	24	23	1- 4	2.71 (0.51)	2.96 (0.63)
Welbevinden Ped Klimaat	23	23	1- 4	3.04 (0.49)	3.24 (0.53)
LLRV Totaal	24	25	1-17	6.77 (2.67)	8.36 (2.77)
LLRV Nabijheid	25	25	1-15	8.35 (3.70)	9.35 (3.02)
LLRV Conflict	25	25	9-19	12.82 (2.77)	11.41 (2.58)
LLRV Afhankelijkheid	24	25	6-18	12.65 (3.04)	11.91 (3.09)

Tabel 7 geeft de resultaten van zowel de t-test als van de Wilcoxon weer. Deze tabel toont een significant positief effect van de Impulsklas op de constructen LLRV Totaal, Welbevinden Tevredenheid, Welbevinden Soc Relaties, Welbevinden Pedagogisch Klimaat en Doel 1, 2 en 3. De tabel toont daarnaast een significant negatief effect van de Impulsklas op het construct LLRV Conflict. De significantie van Welbevinden Betrokkenheid is bij de t-test gering (.45); de Wilcoxon-test toont een niet-significant effect.

Tabel 7.

*Resultaten gepaarde t-test en Wilcoxon Signed Ranks test van het verband Impulsklas met relatieve leerkracht-leerling, welbevinden, gedragsdoelen en Cito-scores op nulmeting en evaluatiemoment.*

Construct	T-test			Wilcoxon		
	t (df)	d	p	Z	r	p
Doel 1	14.40 (25)	2.82	.000*	-4,486 <sup>a</sup>	-0,622	.000*
Doel 2	14.78 (24)	2.96	.000*	-4,398 <sup>a</sup>	-0,622	.000*
Doel 3	8.49 (4)	3.79	.001*	-2,023 <sup>a</sup>	-0,640	.043*
Cito Spelling VS	1.99 (21)	ns	.060	-1,884 <sup>a</sup>	-0,281	.060
Cito Rekenen VS	3.14 (21)	0,67	.005*	-2,647 <sup>a</sup>		.008*
					-0,399	
Welbevinden Tevredenheid	3.44 (23)	0.70	.002*	-2,933 <sup>a</sup>	-0,415	.003*
Welbevinden Betrokkenheid	2.11 (24)	0.42	.045*	-1,963 <sup>a</sup>	-0,286	.050
Welbevinden Ac Zelfconcept	-1.57 (24)	ns	.128	-1,643 <sup>b</sup>	-0,242	.100
Welbevinden Soc Relaties	2.36 (23)	0.48	.027*	-2,173 <sup>a</sup>	-0,317	.030*
Welbevinden Ped Klimaat	2.47 (24)	0.49	.021*	-2,563 <sup>a</sup>	-0,378	.010*
LLRV Totaal	3.43 (21)	0.73	.003*	-2,798 <sup>a</sup>	-0,400	.005*
LLRV Nabijheid	1.58 (22)	ns	.130	-2,103 <sup>a</sup>	-0,297	.035*
LLRV Conflict	-3.04 (21)	-0.65	.006*	-2,591 <sup>b</sup>	-0,366	.010*
LLRV Afhankelijkheid	-1.42 (22)	ns	.169	-1,212 <sup>b</sup>	-0,173	.226

Noot:  $d = \frac{\text{Mean}(t\text{-test})}{s(t\text{-test})}$ . Z= gestandaardiseerde statistiek Wilcoxon.  $r = \frac{z}{\sqrt{n_1+n_2}}$ .

a. Based on positive ranks.

b. Based on negative ranks.

\* p<.05

### 3.3 Deelvragen

Aan de hand van de bovenstaande analyses en van de analyses van de kwalitatieve data zijn de vier deelvragen beantwoord.

**Deelvraag 1.** De eerste deelvraag luidt: Welke ontwikkeling doorlopen de gedragsdoelen die leerlingen, ouders en leerkrachten hebben opgesteld? Gemiddeld scoort een leerling alle drie de doelen tijdens de evaluatie significant hoger dan tijdens de nulmeting. Het verschil bij het eerste doel, 4,27 BCa 95% CI [3.73, 4.85], is significant,  $t(25) = 14.40$ ,  $p < .001$  en representeert zeer sterk positief effect,  $d = 2.82$ . Het verschil bij het tweede doel, 4.12 BCa 95% CI [3.56, 4.68], is significant,  $t(24) = 14.78$ ,  $p < 0.001$  en representeert eveneens een zeer sterk positief effect,  $d = 2.96$ . Tenslotte is ook het verschil bij het derde doel, 6.00 BCa 95% CI [4.80, 7.20], significant,  $t(4) = 8.49$ ,  $p = .001$  en is er sprake van een zeer sterk positief effect,  $d = 3.79$ . Opgemerkt moet worden dat het bij het derde doel een klein aantal observaties,  $n = 5$ , betreft. De uitspraken van de leerlingen, ouders en onderwijsprofessionals ondersteunen de resultaten van de t-test. De leerlingen geven in de gesprekken met de onderzoeker en tijdens de eindevaluatie aan dat zijzelf vooruitgang zien op hun gedragsdoelen. Volgens de leerlingen hebben zij hun doelen voor een groot deel of zelfs volledig behaald. Ook ouders en onderwijsprofessionals constateren groei in de ontwikkeling van de gedragsdoelen; deze ontwikkeling differentieert van gedeeltelijk behaald tot volledig behaald. Een uitspraak van een onderwijsprofessional illustreert deze differentiatie: “Heel verschillend per kind. Soms is er een impuls, kunnen ze gewoon daarna mee in de groep. Soms is de impuls en dan akkeren we gewoon door. We maken vervolgspraken en zitten nog steeds met ouders om tafel en maken we wel stappen maar veel kleiner dan bij de anderen.” Onderwijsprofessionals geven aan dat het werken vanuit doelen sneller winst oplevert dan wanneer er eerst een probleemanalyse wordt gemaakt. Omdat de leerlingen aan concrete doelen werken en kleine stapjes ook vooruitgang zijn, zien zij snel verbetering. De doelen kunnen ook tussentijds bijgesteld worden. Bijvoorbeeld als het doel toch te hoog gegrepen is voor de leerling of de leerling juist meer aan kan. Wanneer een leerling de doelen na afloop van de Impulsklas niet helemaal heeft behaald, begeleidt de school de leerling verder. De groepsleerkracht kan hierbij ondersteuning krijgen van de impulsklasbegeleiders. Uit de Focusgroep Onderwijsprofessionals blijkt dat wanneer deze begeleiding van school niet plaatsvindt, de doelen na afloop van de Impulsklas niet goed beklijven: “Eigenlijk pakte de school in dit geval niet goed op wat er in de Impulsklas werd gedaan. Dus de driehoek ouder-kind- school lag in dit geval bij ons gewoon niet goed. (...). Het is wel de bedoeling dat we dit in die driehoek doen, als school niet meewerkt dan heeft het weinig zin.” Uit de gesprekken komt ook naar voren dat er bij leerlingen die de doelen niet of slechts beperkt behaald hebben vaak sprake is van multi-problematiek en dat deze leerlingen

aanvullende of zwaardere ondersteuning nodig hebben dan alleen de Impulsklas. De Impulsklas geeft wel een aanzet tot verbetering; onderwijsprofessionals geven aan dat “het zaadje is geplant”.

**Deelvraag 2.** De tweede deelvraag is: Welk effect heeft de Impulsklas op de leerresultaten? Uit de analyses van de Cito-scores komt naar voren dat alleen het verschil tussen de gemiddelde vaardigheidsscore Cito Rekenen/Wiskunde bij de nulmeting ( $M = 174.36$ ,  $SE = 6.59$ ) en de evaluatiefase ( $M = 186.64$ ,  $SE = 9.91$ ) significant is,  $t(21) = 3.14$ ,  $p = .005$ . Dit verschil bedraagt 12.27, BCa 95% CI [4.23, 19.73] en duidt op een middelsterk positief effect,  $d = 0.67$ . Het verschil tussen de gemiddelde vaardigheidsscore Cito Spelling bij de nulmeting ( $M = 241.86$ ,  $SE = 13.25$ ) en de evaluatiefase ( $M = 259.73$ ,  $SE = 14.42$ ) is niet significant  $t(21) = 1.99$ ,  $p = .06$ , en bedraagt 17.86, BCa 95% CI [0.14, 34.27]. In de gesprekken met de deelnemers is niet expliciet gevraagd naar de leerresultaten. In de Focusgroep Ouders geeft één ouder aan: “Ja, mijn zoon kan zich ook beter concentreren op één ding waarvoor hij hier kwam dus het heeft effect. Zowel in privé als hier op school. Leren wordt hierdoor denk ik veel meer verbeterd waardoor die uiteindelijk op een later punt beter zal kunnen presteren.” Deelnemers noemen verder spontaan geen concrete verbeteringen van de leerresultaten.

**Deelvraag 3.** De derde deelvraag luidt: Welk effect heeft de Impulsklas op het welbevinden van de leerlingen? De Vragenlijst Welbevinden onderzoekt de dimensies tevredenheid, betrokkenheid bij het onderwijs, het academisch zelfconcept, de sociale relaties en het pedagogisch klimaat.

De analyse toont aan dat de leerlingen gemiddeld meer **tevreden** zijn over school in de evaluatiefase ( $M = 2.81$ ,  $SE = 0.14$ ) dan tijdens de nulmeting ( $M = 2.44$ ,  $SE = 0.15$ ). Dit verschil, 0.41 BCa 95% CI [.18, .65], is significant  $t(23) = 3.44$ ,  $p = .002$ , en representeert een middelsterk positief effect,  $d = 0.70$ . Ook uit de gesprekken blijkt dat de tevredenheid van de leerlingen met school over het algemeen is gegroeid. De leerlingen geven in de gesprekken aan het nu leuker te vinden om naar school te gaan dan voorafgaand aan de Impulsklas. De reacties van de ouders laten een wisselend beeld zien. Sommige ouders zien dat hun kind met meer plezier naar school gaat. Een tweetal ouders geeft aan dat dit niet geldt voor hun kind. Dit heeft volgens hen met name te maken met de houding van de groepsleerkracht. Onderwijsprofessionals doen geen uitspraken over de tevredenheid van de leerlingen.

Uit de analyse komt naar voren dat de **betrokkenheid** van de leerlingen bij school in de evaluatiefase gemiddeld hoger is ( $M = 3.03$ ,  $SE = 0.13$ ) dan tijdens de nulmeting ( $M = 2.77$ ,  $SE = 0.11$ ). Dit verschil, 0.26, BCa 95% CI [.02, .51], is significant  $t(24) = 2.11$ ,  $p = .045$ , en representeert een zwak positief effect,  $d = 0.42$ . Opgemerkt moet worden dat de significantie van de t-test de grenswaarde van .05 nadert en dat de Wilcoxon-test duidt op een niet-significant effect. De gesprekken met de leerlingen tonen echter aan dat hun betrokkenheid bij het onderwijs na afloop van de Impulsklas is gestegen. Dit uit zich in het zich beter kunnen concentreren op hun schoolwerk en het

durven stellen van vragen aan de leerkracht. De ervaringen van ouders variëren. Diverse ouders geven aan dat de werkhouding en concentratie van hun kinderen is verbeterd. Volgens één van de ouders laat de werkhouding van haar kind nog steeds te wensen over. Uit de Focusgroep Onderwijsprofessionals komt geen informatie over de betrokkenheid van de leerlingen bij het onderwijs.

Gemiddeld is het **academisch zelfconcept** van de leerlingen in de evaluatiefase ( $M = 2.47$ ,  $SE = 0.07$ ) lager dan die bij de nulmeting ( $M = 2.64$ ,  $SE = 0.13$ ). Dit verschil,  $-0.17$ , BCa 95% CI  $[-.38, .05]$ , is niet significant  $t(24) = -1.57$ ,  $p = .129$ . De deelnemers vermelden weinig over het academisch zelfconcept. Een leerling geeft aan dat hij minder fouten in zijn schoolwerk maakt omdat hij rustiger zijn werk doet. Een ouder zegt over het academisch zelfconcept van haar kind: “Ze weet nu ook dat ze fouten mag maken en dat dat niet erg is, dat ze daarvan kan leren.”

De statistische analyse van de Vragenlijst Welbevinden toont dat de leerlingen hun **sociale relaties** op school tijdens de evaluatiefase, ( $M = 2.96$ ,  $SE = 0.12$ ), meer waarderen dan bij de nulmeting, ( $M = 2.71$ ,  $SE = 0.11$ ). Dit verschil,  $0.25$  BCa 95% CI  $[.06, .45]$ , is significant  $t(23) = 2.36$ ,  $p = .027$ , en representeert een zwak positief effect,  $d = 0.48$ . De deelnemers bevestigen dit resultaat. Een aantal leerlingen vertellen dat de relatie met de klasgenoten enigszins of in grote mate verbeterd is. Een ouder vertelt dat haar kind nu meer vriendschappen heeft dan voorheen. Een onderwijsprofessional meldt dat een leerling “door zijn gedrag soms een minder prettige plek in de klas (had). Daar kwam dan ook wel verandering in, in de groep”. Een ander geeft aan dat “de groep hem dan gaat helpen in plaats van: ‘Hij doet weer vervelend’.”

Uit de analyse van de Vragenlijst Welbevinden komt naar voren dat de leerling het **pedagogisch klimaat** in de evaluatiefase ( $M = 3.24$ ,  $SE = 0.11$ ) positiever ervaart dan tijdens de nulmeting ( $M = 3.04$ ,  $SE = 0.10$ ). Dit verschil,  $0.21$  BCa 95% CI  $[.05, .38]$ , is significant  $t(24) = 2.47$ ,  $p = .021$ , en representeert een zwak positief effect,  $d = 0.49$ . Uit de gesprekken en het evaluatieformulier voor ouders komt dit effect niet naar voren. Leerlingen en ouders melden niets over het pedagogisch klimaat in de reguliere groepen. Een aantal onderwijsprofessionals gaf aan dat er juist nog meer ingezet kan worden op de pedagogische basis van de groepsleerkrachten. Een training van de leerkrachten op het gebied van oplossingsgerichte en positieve aanpak kan volgens hen hieraan een bijdrage leveren. Over het pedagogisch klimaat van de Impulsklas uiten zowel leerlingen, ouders als onderwijsprofessionals zich wel positief. Zij noemen de positieve, oplossingsgerichte aanpak als waardevol aspect, net zoals de veilige sfeer en het respect voor elkaar. De impulsklasbegeleiders spelen hierbij een grote rol.

**Deelvraag 4.** De laatste deelvraag luidt: Welk effect heeft de Impulsklas op de dynamische driehoek oftewel de relatie tussen kind, ouders en school? De LLRV meet het effect op de component leerling-leerkracht. Naast een totaalbeeld van de relatie leerkracht en leerling geeft de LLRV een beeld

van de nabijheid tussen beide, de mate van conflicterend gedrag en de afhankelijkheid van de leerling ten opzichte van de groepsleerkracht.

Bijlage 14 geeft de ontwikkeling van de normcores per leerling weer. Gemiddeld beoordelen de groepsleerkrachten de **relatie met de leerling (LLRV Totaal)** in de evaluatiefase ( $M = 8.36$ ,  $SE = 0.57$ ) positiever dan tijdens de nulmeting ( $M = 6.77$ ,  $SE = 0.56$ ). Dit verschil, 1.59, BCa 95% CI [0.59, 2.50], is significant  $t(21) = 3.43$ ,  $p = .003$ , en representeert een middelsterk positief effect,  $d = 0.73$ . De deelnemers bevestigen deze resultaten deels. Enkele leerlingen geven aan dat de relatie met hun groepsleerkracht in meer of mindere mate verbeterd is. De bevindingen van de ouders variëren van “De relatie was al goed” en “De juf begrijpt mijn kind beter” tot “Die (...) kan zich heel moeilijk inleven”. Een onderwijsprofessional geeft aan dat het gezamenlijk opstellen van gedragsdoelen vaak leidt tot een band tussen leerkracht en leerling. Een ander noemt de onderliggende problematiek van de leerlingen als factor die deze ontwikkeling kan belemmeren.

De analyse van de LLRV toont aan dat de groepsleerkrachten in de evaluatiefase ( $M = 11.41$ ,  $SE = 0.53$ ) gemiddeld minder **conflict** ervaren dan bij de nulmeting ( $M = 12.82$ ,  $SE = 0.56$ ). Dit verschil, -1.41, BCa 95% CI [0.59, 2.32], is significant  $t(21) = -3.04$ ,  $p = .006$ , en representeert een middelsterk negatief effect,  $d = -0.65$ . Kwalitatieve data ondersteunt deze uitkomst. Twee leerlingen vertellen dat zij minder conflicten hebben, zowel op school als thuis. Ook ouders noemen een afname van conflictgedrag. Eén ouder formuleert het als volgt: “Mijn dochter kan veel meer haar emoties reguleren. Waar ze op school heel braaf was en haar woede thuis uitte op allerlei manieren, dat doet ze nog wel, maar minder heftig. Ze is er sneller overheen.” In de Focusgroep Onderwijsprofessionals wordt het effect op conflictgedrag niet expliciet genoemd.

De analyses van de **nabijheid** ( $t(22) = 1.58$ ,  $p = .13$ ) en **afhankelijkheid** van de leerling ten opzichte van de groepsleerkrachten ( $t(22) = -1.42$ ,  $p = .169$ ) presenteren geen significant effect. De kwalitatieve data geven geen informatie over deze twee aspecten.

De gesprekken en evaluatieformulieren geven een wisselend beeld van het effect op de relatie tussen ouders en groepsleerkracht. Een deel van de ouders en onderwijsprofessionals geeft aan dat deze relaties niet veel veranderd zijn omdat deze al goed waren. Het grootste deel van de overige ouders en onderwijsprofessionals meldt een verbetering van deze relatie. Slechts een klein aantal onderwijsprofessionals en ouders meldt dat de relatie voorafgaand aan de Impulsklas niet goed was en evenmin verbeterd is. Veel ouders en onderwijsprofessionals geven aan dat de verandering in de relatie ouder-leerkracht persoonsafhankelijk is en afhankelijk is van de mate waarin ouders en leerkrachten open staan voor contact en verandering.

De leerlingen vertellen in de gesprekken dat de relatie met hun ouders in meer of mindere mate verbeterd is. Eén leerling geeft de relatie met de ouders bij de start van de Impulsklas een 6 en erna een 9. Een andere leerling vertelt dat hij zich in het begin irriteerde als zijn moeder niet naar hem

luisterde, maar dat dat gedurende de Impulsklas steeds minder voorkwam. Ook de ouders noemen verbeteringen in de relatie met hun kind. De aanpak van de Impulsklas zorgt er volgens hen voor dat het ook thuis makkelijker wordt om met het gedrag van het kind om te gaan. Een ouder verwoordt het als volgt: “Toch wat rustiger blijven, toch wel bepaalde emoties van hem wat beter herkennen waardoor je niet zelf in de emotie raakt (...). Ik merk wel dat hij er zelf rustiger van wordt, ikzelf eigenlijk ook.” Enkele ouders vertellen dat het hele gezin er baat bij heeft gehad. Onder andere omdat ouders het geleerde ook toepassen op hun andere kinderen: “Die van 13 heb ik eigenlijk thuis met die momenten mee betrokken. (...). Dat is nogal een streber. Ze heeft wel geleerd van: het kan ook iets minder.” Slechts een enkele ouder geeft aan geen verschil in de relatie met het kind te ervaren: “Maar het is toch thuis een stuk lastiger. Thuis vind ik het altijd lastig geweest.” Dezelfde ouders hadden hoge verwachtingen van de Impulsklas die volgens hen niet helemaal zijn uitgekomen.

## 4. Conclusie en Discussie

### 4.1 Conclusie

Het doel van deze studie was te onderzoeken wat het effect is van de Impulsklas op de gedragsdoelen, de leerresultaten en het welbevinden van de leerlingen alsmede op de dynamische driehoek leerlingen, ouders en groepsleerkrachten. De conclusie is dat de Impulsklas een significant effect heeft op de ontwikkeling van de gedragsdoelen, rekenvaardigheden, vier dimensies van het welbevinden van de leerlingen en twee dimensies van de leerling-leerkrachtrelatie. Daarnaast toont het onderzoek aan dat de Impulsklas een effect heeft op de relatie tussen ouders en hun kind en tussen ouders en groepsleerkrachten. Er is geen significant verband gevonden tussen de Impulsklas en de spellingvaardigheden, het academisch zelfconcept, de betrokkenheid bij het onderwijs en de nabijheid en afhankelijkheid van de leerling ten opzichte van de groepsleerkracht. Hieronder wordt deze conclusie in een breder kader geplaatst en bediscussieerd.

### 4.2 Discussie

**Deelvraag 1.** Allereerst is onderzocht wat het effect is van de Impulsklas op de ontwikkeling van de **gedragsdoelen** die leerlingen, ouders en leerkrachten hebben opgesteld. De conclusie is dat de Impulsklas een zeer sterk effect heeft op de gedragsdoelen. De doelen worden niet altijd geheel behaald, maar de deelnemers geven aan dat zij meestal in meer of mindere mate groei constateren. De doelen zijn concreet, positief en meetbaar, zodat de leerling in staat is om ze binnen een kort tijdsbestek te behalen. Hierdoor krijgen zij vertrouwen in de mogelijkheid om te veranderen (Knudsen, 2009). Dit is in overeenstemming met de bevindingen uit het onderzoek naar de effecten van de

Impulsklas Apeldoorn (Mol Lous, 2019) waaruit geconcludeerd wordt dat bijna alle kinderen een enorme groei hebben doorgemaakt op de doelen die zij hadden geformuleerd. Dit kan mogelijk verklaard worden doordat de Impulsklas voorziet in hun behoeften aan bekwaamheid, autonomie en sociale verbondenheid (Ryan en Deci, 2000), waardoor de leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn om aan hun doelen te werken. Leerlingen voelen zich bekwaam omdat de Impulsklas alleen benoemt wat er goed gaat. De Impulsklas realiseert autonomie doordat leerlingen zelf verantwoordelijk zijn voor (het scoren van) hun doelen. En de veilige sfeer met accent op respect voor elkaar resulteert in sociale verbondenheid in de Impulsklas. Deelnemers constateren echter wel dat in de Impulsklas meer tijd is voor deze aspecten dan in de reguliere klas.

**Deelvraag 2.** Vervolgens is het effect op de **leerresultaten** geanalyseerd. Analyse van de vaardigheidsscores spelling en rekenen laat zien dat de Impulsklas alleen effect heeft gehad op de vaardigheidsscores rekenen en niet die van spelling. Dit sluit gedeeltelijk aan bij eerder onderzoek. Uit onderzoek van De Jonge (2015) blijkt dat leerlingen na afloop van de Impulsklas zich niet alleen beter gedragen maar dat zij ook beter presteren. Een mogelijke verklaring voor het verschil tussen de vaardigheidsscores rekenen en spelling is dat de impulsklasbegeleiders in de Impulsklas eerder signaleren wanneer een leerling vastloopt bij een rekenopdracht dan bij een spellingopdracht. De impulsklasbegeleiders hebben daarom meer en gevarieerdere didactische ondersteuning geboden bij de rekenopdrachten dan bij spelling. Dit zou er toe geleid kunnen hebben dat de rekenvaardigheden van de leerlingen in de Impulsklas extra ontwikkeld zijn. Het is echter niet onderzocht in hoeverre de rekenvaardigheden van leerlingen die niet hebben deelgenomen aan de Impulsklas dezelfde groei hebben doorgemaakt. Het advies is om bij vervolgonderzoek naar de effecten op de leerresultaten ook een controlegroep op te nemen.

**Deelvraag 3.** Als derde is het effect op het **welbevinden** van de leerlingen onderzocht. Uit de gesprekken blijkt dat acceptatie en begrip van klasgenootjes voor het gedrag van de impulsklasleerling net als waardering vanuit de klas voor de positieve gedragsverandering, een bijdrage levert aan de **tevredenheid** van de leerling over school. De leerling voelt zich gewaardeerd en gezien en gaat daarom met meer plezier naar school. Dit sluit aan bij de conclusie van Verkuyten en Thijs (2002) dat leerlingen die door klasgenootjes gepest worden minder plezier in school ervaren omdat hun zelfvertrouwen is aangetast. Leerlingen zullen dus meer plezier in school ervaren wanneer de contacten met hun klasgenoten positief zijn.

Er is een zwak effect gevonden op de **betrokkenheid** van de leerlingen bij school. Veel gedragsdoelen richtten zich op de executieve functies, die nodig zijn voor de verbetering van de actieve deelname aan het onderwijs. Gezien de hoge gemiddelde scores die de leerlingen in de evaluatiefase aan hun gedragsdoelen hebben gegeven zou men verwachten dat de Impulsklas ook op de betrokkenheid een sterk effect heeft. Diamond en Ling (2016) betogen echter dat het verwerven van



executieve functies afhankelijk is van de hoeveelheid tijd besteed aan het oefenen hiervan. Naast de wekelijkse training in de Impulsklas is het dus ook noodzakelijk dat de executieve functies in de reguliere klas frequent de aandacht krijgen. Onderwijsprofessionals geven aan dat zij het belang zien van de aanpak in de Impulsklas, maar dat zij niet altijd de vaardigheden en tijd hebben om deze in hun eigen klas toe te passen. Door de transfer van de aanpak in de Impulsklas naar de reguliere klas beter te borgen en te investeren in deskundigheidsbevordering van de groepsleerkrachten kan het effect op de betrokkenheid van de leerling bij het onderwijsproces vergroot worden.

Uit dit onderzoek komt naar voren dat er een zwak effect is op de **sociale relaties** van de leerling. De gesprekken laten een wisselend beeld zien: enkele deelnemers vermelden een verbetering, andere deelnemers geven aan dat er geen verandering is opgetreden in de positie van de leerling binnen de klas. Dit laatste geldt vooral voor leerlingen met een achterliggende problematiek, bij wie de groepsleerkrachten over de hele linie weinig effect constateren. Mogelijk hebben leerlingen met zwaardere problematiek aanvullende interventies nodig om hun sociale relaties te verbeteren. De meta-analyse van Durlak et al. (2011) onderschrijft deze bevinding en toont aan dat sociaal-emotionele programma's in het onderwijs met name het pro-sociale gedrag verbeteren van leerlingen die nog geen zware gedragsproblemen vertonen. Voor leerlingen met ernstige gedragsproblemen is enkel een sociaal-emotioneel programma niet voldoende om een verbetering van het pro-sociale gedrag te realiseren.

De Impulsklas heeft volgens dit onderzoek een zwak effect op de perceptie van de leerling van het **pedagogisch klimaat**. De impulsklasbegeleiders ondersteunen de groepsleerkrachten bij het omgaan met het gedrag van de impulsklasleerlingen. Dit kan leiden tot een algehele verbetering van het pedagogisch klimaat in de klas. Een aantal onderwijsprofessionals meent echter dat er nog ruimte is voor verbetering van de pedagogische kwaliteiten van de groepsleerkrachten. Ook uit de landelijke evaluatie van het passend onderwijs blijkt dat onderwijsinstellingen nog onvoldoende sturen op het bevorderen van deskundigheid van leraren voor het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Ledoux & Waslander, 2020). Investeren in ondersteuning en professionalisering van de groepsleerkrachten op dit vlak kan het effect op het pedagogisch klimaat verder doen toenemen. Dit is in lijn met de conclusie van Sabol en Pianta (2012) dat professionalisering die leerkrachten voorziet van kennis, vaardigheden en ondersteuning in de klas de kwaliteit van de relaties met de leerlingen doet verbeteren. Dit kan uitmonden in een verstevigd pedagogisch klimaat.

Er is geen significant effect gevonden van de Impulsklas op het **academisch zelfconcept** van de leerlingen. De verwachting was dat het academisch zelfconcept zou toenemen, onder andere door de toepassing van het programma Growth Mindset, waarbij de deelnemers leren om intelligentie en talenten te zien als kwaliteiten die men kan ontwikkelen (Dweck, 2017). De impulsklasbegeleiders

vermoeden dat de leerlingen bij de start van de Impulsklas zichzelf wilden profileren en daarom niet altijd eerlijk waren over hun prestaties. Door de oefeningen uit het programma Growth Mindset krijgen de leerlingen een meer realistisch zelfbeeld en ervaren ze dat ze niet overal even goed in hoeven te zijn. Om die reden zou het kunnen zijn dat de leerlingen in de evaluatiefase de vragen over het academisch zelfconcept anders geïnterpreteerd hebben dan bij de nulmeting.

**Deelvraag 4.** De laatste deelvraag richt zich op het effect van de Impulsklas op de **dynamische driehoek** van ouders-groepsleerkracht-leerling. Dit onderzoek toont aan dat de Impulsklas een middelsterk effect heeft op de **relatie tussen de groepsleerkracht en de leerling**. Uit de gesprekken blijkt dat deze relatie afhankelijk is van een aantal factoren. Ten eerste kan de achterliggende problematiek van de leerling dusdanig complex zijn dat er een zwaardere interventie nodig is om het gedrag van de leerling en daarmee ook de relatie met de leerkracht te veranderen. Ook de mate waarin de groepsleerkracht open staat voor de aanpak van de Impulsklas heeft invloed. Wanneer een leerkracht geen gebruik maakt van de handvatten en ondersteuning die de impulsklasbegeleiders bieden is het effect op het gedrag van de leerling kleiner. Ook in de evaluatie van de Impulsklas in Apeldoorn (Mol Lous, 2019) wordt geconstateerd dat de leerling-leerkrachtrelatie niet echt verbetert wanneer de leerkracht niet achter de Impulsklaswerkwijze staat en geen tijd wil besteden aan de doelen. Tenslotte kan meespelen dat de klik tussen een leerkracht en leerling mede afhankelijk is van de persoonlijkheid van leerling en leerkracht.

Dit onderzoek toont een middelsterk effect van de Impulsklas op het **conflictgedrag** van de leerlingen. Het interventieprogramma Rots en Water heeft mogelijk bijgedragen aan dit effect. Dit programma heeft een significant positief effect op de zelfregulatie van een leerling (Reitz et al., 2019), waardoor het conflicterend gedrag zou kunnen afnemen. Onderwijsprofessionals geven aan dat er een sterker effect kan ontstaan als ook de groepsleerkrachten geschoold worden om met dit programma te werken en de principes ervan toe te passen in de reguliere klas. Het bijkomend voordeel is dat alle leerlingen en niet alleen de impulsklasleerlingen hiervan profiteren.

De analyses van de LLRV en de focusgroepen tonen aan dat de Impulsklas geen significant effect heeft op de nabijheid en afhankelijkheid van de leerling ten opzichte van de groepsleerkracht. Een mogelijke verklaring hiervan is dat de doelen van de leerlingen hoofdzakelijk betrekking hadden op impulscontrole en taakgerichtheid en minder op sociaal-emotionele aspecten zoals nabijheid en afhankelijk van de groepsleerkracht. Hierdoor heeft de Impulsklas minder ingezet op verbeteren van de nabijheid en de afhankelijkheid van de leerling dan op het verbeteren van de conflictueuze relatie.

Uit het onderzoek blijkt dat (een verbetering van) de relatie tussen ouders en groepsleerkrachten samenhangt met de persoonskenmerken van zowel ouders als groepsleerkrachten en met de bereidheid van beide om open te staan voor contact en verandering. Menheere & Hooge (2010) leggen de verantwoordelijkheid voor het partnerschap tussen ouders en leerkrachten vooral bij

de leerkrachten. Vanuit hun professionaliteit wordt verwacht dat zij flexibel zijn en open staan, daar waar ouders dit wellicht niet altijd zijn. Het ontwikkelen van de leerkrachtvaardigheden om ouders meer te betrekken bij het onderwijs kan een positieve invloed hebben op de relatie tussen groepsleerkracht en ouders en daarmee ook op het effect van de Impulsklas.

Tenslotte kan geconcludeerd worden dat de Impulsklas effect heeft op de relatie tussen ouders en kinderen, maar dat de grootte van dat effect afhankelijk is van factoren, zoals de verwachtingen van ouders en hun bereidheid om ook zelf te veranderen. Ouders die aangeven de methodieken uit de Impulsklas ook op zichzelf toe te passen constateren eerder een verbetering in de relatie met hun kind dan ouders die geen melding maken over het benutten van de methodieken voor zichzelf. Knudsen (2009) veronderstelt in dat verband dat ouders eerst leren hun eigen problemen op te lossen alvorens de interactie met hun kind te verbeteren. Wanneer de relatie tussen ouders en hun kinderen niet of in mindere mate is verbeterd, zou verdere investering in de oplossingsgerichte aanpak van de ouders helpend kunnen zijn.

#### **4.3 Beperkingen van het onderzoek**

De totale populatie bestond uit 28 leerlingen, hun ouders en de betrokken onderwijsprofessionals. Ouders van twee leerlingen hebben geen toestemming gegeven voor deelname aan het onderzoek. Van enkele leerlingen ontbreken er data. Omdat deelname vrijwillig was heeft maar een beperkt aantal leerlingen, ouders en onderwijsprofessionals deelgenomen aan de gesprekken en hebben slechts enkele ouders het evaluatieformulier ingevuld. Het is niet bekend wat het motief was voor het al dan niet deelnemen aan het onderzoek. Wanneer het al dan niet deelnemen gerelateerd was aan een uitgesproken oordeel over de Impulsklas moeten de resultaten anders geïnterpreteerd worden dan wanneer deelname alleen afhankelijk was van de beschikbare tijd van de deelnemers. Het oorspronkelijke plan was om de respons te vergroten door ouders en onderwijsprofessionals die niet hebben deelgenomen aan de focusgroepen telefonisch te bevragen. Echter, vanwege de impact van het Coronavirus op de werkzaamheden en thuissituatie van zowel onderwijsprofessionals als ouders is besloten om hier van af te zien, met als reden de deelnemers niet verder te belasten. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is om het vergroten van de respons door middel van een telefonisch interview standaard op te nemen in de procedure.

De deelnemers vertegenwoordigden een heterogene groep. Sommige leerlingen ontbrak het alleen aan voldoende beheersing van de executieve functies. Bij andere leerlingen was er sprake van complexe problematiek en een onveilige thuissituatie. Deze laatste groep leerlingen kan de resultaten in negatieve zin beïnvloeden, omdat deze leerlingen naast of zelfs in plaats van de Impulsklas

aanvullende of zwaardere interventies nodig hebben. In vervolgonderzoek moet rekening gehouden worden met de zwaarte van de problematiek van de leerlingen.

Het onderzoek meet de effecten van de Impulsklas op de korte termijn. Om te onderzoeken of de resultaten ook na afloop van de Impulsklas beklijven is het aan te bevelen na een half jaar een derde meetmoment in te lassen. Het is voor een derde meting van belang rekening te houden met de transfer naar de reguliere klas, oftewel met de mate waarop de groepsleerkrachten de methodiek van de Impulsklas ook in hun eigen klas toepassen.

#### **4.4 Implicaties voor de wetenschap**

Het onderzoek geeft antwoord op de vraag welke effecten de Impulsklas van dit specifieke samenwerkingsverband heeft op de leerlingen, ouders en groepsleerkrachten. De uitkomsten van dit onderzoek zijn nodig voor verbetering van de onderwijspraktijk in dit samenwerkingsverband en worden niet gebruikt om de onderzoeksconclusies te generaliseren.

Het onderzoek verbindt een aantal concepten die in eerder onderzoek zijn uitgewerkt aan de onderwijspraktijk van de Impulsklas. Het betreft bijvoorbeeld het belang van ouderbetrokkenheid voor de leerresultaten en het gedrag van leerlingen, zoals beschreven in literatuurstudie van Menheere en Hooge (2010), de relatie tussen leerkracht en leerlingen, veelvuldig bestudeerd door Pianta (Sabol & Pianta, 2012; Hamre & Pianta, 2001), de dynamische driehoek van ouder, kind en leerkracht (Van Mulligen, Gieles, & Nieuwenbroek, 2001) en de oplossingsgerichte aanpak van De Shazer en Berg (De Shazer & Berg, 1997). Het verband tussen deze concepten en de Impulsklas is voor de Impulsklas in dit samenwerkingsverband nog niet eerder onderzocht.

#### **4.5 Implicaties voor de onderwijspraktijk**

Het onderzoek toont aan dat de Impulsklas effectief is. De effectiviteit kan echter nog verbeterd worden. De Impulsklas staat niet op zichzelf, maar er is een doorgaande lijn naar de reguliere klas noodzakelijk om de resultaten te borgen en de gedragsverandering te beklijven. Zowel in de focusgroepen als in de retrospectiefgesprekken geven de onderwijsprofessionals aan dat de werkwijze en instrumenten vanuit de Impulsklas nog meer een plek moeten krijgen in de reguliere klas. Het gaat dan met name om de positieve gespreksvoering, de oplossingsgerichte aanpak en het gedachtengoed van Growth Mindset en Rots & Water. Groepsleerkrachten krijgen door deze instrumenten meer handvatten voor het omgaan met het gedrag van hun leerlingen en ontwikkelen vaardigheden op het gebied van pedagogisch handelen. Bijkomend voordeel is dat alle leerlingen hiervan profiteren, niet alleen de leerlingen die deelnemen aan de Impulsklas.

Uit dit onderzoek blijkt dat vrij veel leerlingen nog een extern vervolgtraject nodig te hebben. Mogelijk wordt dit verklaard doordat er een relatief groot aantal leerlingen in de Impulsklas wordt

geplaatst als een tussenvoorziening waarbij de onderwijsprofessionals eigenlijk al vooraf duidelijk hebben dat er meer nodig is. Van belang is om hierover goede afspraken te maken in het systeem van aanname en begeleiding. De groepsdynamiek en de kans op groei van de leerlingen zijn namelijk belangrijke factoren. Overwogen kan worden om ook gedragsdeskundigen te koppelen aan de Impulsklas voor een beperkte tijd om bij de zwaardere problematieken mee te kijken en mee te denken.

Alle deelnemers zien de betrokkenheid en deskundigheid van de impulsklasbegeleiders als succes van de Impulsklas. Het is daarom waard te onderzoeken of de impulsklasbegeleiders een grotere rol kunnen gaan spelen en hun expertise meer kunnen inzetten in het kader van passend onderwijs. Het advies is om de impulsklasbegeleiders ook kinderen te laten observeren die nog niet deelnemen aan de Impulsklas. Zij zijn specialisten die de dynamiek en groeimogelijkheden van kinderen zien. Ze kunnen inschatten of kinderen geschikt zijn voor de Impulsklas. Kinderen die teveel geprikkeld worden door anderen en hun omgeving kunnen bijvoorbeeld minder goed aan hun doelen werken. Het is de vraag of de Impulsklas de juiste plek is voor deze kinderen. Daarnaast zouden de scholen de impulsklasbegeleiders nog meer kunnen gebruiken als expert en als coach van de groepsleerkrachten. Deze aanpassingen zouden kunnen leiden tot het maatschappelijke effect dat meer kinderen de kans krijgen hun sociale, emotionele en schoolse vaardigheden optimaal te ontwikkelen binnen de setting van het reguliere onderwijs.

## Referenties

- Bannink, F. P. (2005). De kracht van oplossingsgerichte therapie: een vorm van gedragstherapie. *Gedragstherapie*, 38(1), 5-16.
- Berg, I. K., & George, E. (1991). *Family preservation: A brief therapy workbook*. London: BT Press.
- Boeije, H. (2016). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom Uitgevers Amsterdam.
- Broer, N.A., Haverhals, B., Grootenhuis, A., & Van der Klooster-Sturm, S. W. (2016). *Verantwoording ZIEN! Leerling 5-8, Leer- en leefklimaat*. Gouda: Driestar Onderwijsadvies.
- Carr, A. (2014). The evidence base for family therapy and systemic interventions for child-focused problems. *Journal of Family Therapy*, 36(2), 107-157. doi:10.1111/1467-6427.12032
- Chan, P. E., Graham-Day, K. J., Ressa, V. A., Peters, M. T., & Konrad, M. (2014). Beyond involvement: Promoting student ownership of learning in classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 50(2), 105-113. doi:10.1177/1053451214536039
- Cito. (z.d.). *LVS-toetsen*. Geraadpleegd op 20 september 2019, van <https://www.cito.nl/onderwijs/primair-onderwijs/lvs-toetsen>
- Creswell, J.W. (2014). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Essex: Pearson Education Limited.
- Dawson, P., & Guare, R., (2012). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten* (3<sup>e</sup> druk). Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- De Boer, F. (2006). Mixed Methods : een nieuwe methodologische benadering? *KWALON* 11(2), 5-10.
- De Boer, G. (z.d.). *Informatie Impulsklas*. Abbenbroek: Samenwerkingsverband Kindkracht voor Primair Onderwijs op Voorne Putten Rozenburg.
- De Jonge, K. (2015). *Effecten van de Impulsklas voor kind, ouder en school* (Masterthesis). Lectoraat Passend Onderwijs/Inclusive Education, Hogeschool Leiden & Thomas More Hogeschool, Leiden.
- De Lee, L., & De Volder, I. (2009). *Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs* (Masterthesis). Instituut voor Onderwijs- en informatiewetenschappen, Universiteit Antwerpen, Antwerpen.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. London: Department for Education and Skills.
- De Shazer, S., & Berg, I. (1997). 'What works?' Remarks on research aspects of solution-focused brief therapy. *Journal of Family Therapy*, 19(2), 121-124. doi:10.1111/1467-6427.00043

- Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience, 18*, 34-48.
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Dweck, C.S. (2017). The Journey to Children's Mindsets-and Beyond. *Child Development Perspectives 11*(2), 139-144.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics with SPSS*. Londen: SAGE Publications Ltd.
- Franklin, C., Moore, K., & Hopson, L. (2008). Effectiveness of solution-focused brief therapy in a school setting. *Children & Schools, 30*(1), 15-26. doi:10.1093/cs/30.1.15
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science, 13*(2), 172-175. doi:10.1111/1467-9280.00431
- Gingerich, W. J., & Wabeke, T. (2001). A solution-focused approach to mental health intervention in school settings. *Children & Schools, 23*(1), 33-47. doi:10.1093/cs/23.1.33
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301
- Hogeschool Leiden (z.d.). *Lectoraat Passend Onderwijs/Inclusive Education*. Geraadpleegd op 19 juni 2019, van <https://www.hsleiden.nl/passend-onderwijs-inclusive-education>
- Hoyle, D., & Taverna, E. (2010). *Person-centered planning* (PowerPoint slides). Geraadpleegd op 14 juli 2019, van <https://slideplayer.com/slide/1548476/>
- Knudsen, H. (2009). The betwixt and between family class. *Nordisk Pedagogik, 29*, 149-162.
- Koomen, H.M.Y., Verschueren, K., & Pianta, R.C. (2007). *Leerling-Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV): Handleiding*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Langeland, W. (2019). *Systeemtherapie. Wetenschappelijke evidentie*. Amsterdam: Nederlandse Vereniging voor Relatie- en Gezinstherapie.
- Ledoux, G., & Waslander, S. (2020). *Evaluatie passend onderwijs. Eindrapport Mei 2020*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools, 41*(3), 363-377. doi:10.1002/pits.10163

- Menheere, A. & Hooge, E. H. (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs. Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.
- Mol Lous, A. (2018). *Visie en praktijk van het onderzoek*. Rotterdam: Thomas More Praktijkcentrum.
- Mol Lous, A. (2019). *Rapportage over de effecten van de impulsklas Apeldoorn*. Rotterdam: Thomas More Praktijkcentrum.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161. doi:10.5502/ijw.v3i2.2
- Onderwijsraad. (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: auteur.
- Oostdam, R., & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 337-351. doi:10.1007/s10212-012-0117-6
- Oostdam, R., & Van Loo, J. (2011). Educatief Partnerschap: Evalueren om te leren met ouders. In J. Castelijns, M. Segers, & K. Struyven (Reds.), *Evalueren om te leren: toetsen en beoordelen op school* (pp. 193-210). Bussum: Coutinho.
- O'Reilly, M., & Lester, J. N. (2016). Building a case for good parenting in a family therapy systemic environment: Resisting blame and accounting for children's behaviour. *Journal of Family Therapy*, 38(4), 491-511. doi:10.1111/1467-6427.12094
- Reitz, E., Mertens, E., van Londen, M., & Deković, M. (2019). Veranderingen in sociale veiligheid, competentiebeleving en depressieve gevoelens van basisschoolkinderen die aan het interventieprogramma Rots en Water deelnemen: een vergelijkingsstudie. *Tijdschrift Klinische Psychologie*, 49(1), 38-57.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi:10.1080/14616734.2012.672262
- Van Mulligen, W., Gieles, P., & Nieuwenbroek, A. (2001). *Tussen thuis en school: over contextuele leerlingenbegeleiding*. Leuven: Acco.
- Van Swet, J., Wichers-Bots, J., & Brown, K. (2011). Solution-focused assessment: Rethinking labels to support inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 909-923. doi:10.1080/13603110903456615
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228. doi:10.1023/A:1016279602893



- Vliek, L., Riet, B., & Weide, G. (2012). *Kanjervragenlijst – Verantwoording*. Almere: Instituut voor Kanjertrainingen BV.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fish, R. (1974). *Change: principles of problem formation and problem resolution*. New York: Norton.
- Wu, H., & Chu, S. (2012). Self-determination of young children with special needs from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(3), 149-156. doi:10.1080/1045988X.2011.619221
- Ykema, F. (2002). *Het Rots & Water perspectief*. Amsterdam: SWP.
- Zirkus, K. J., & Morgan, J. J. (2019). Enhancing self-determination skills for students with emotional and behavioral disorders. *Intervention in School and Clinic*, 55(4), 238-266. doi:10.1177/1053451219855743

## Bijlagen

### Bijlage 1: Mijn Doel-Invulblad

Mijn doel	Naam	De naam voor mijn doel
	Mijn doel!	De voordelen van dit doel zijn
		
Als ik het soms vergeet mag je me aan mijn doel herinneren door	Mijn supporters	
Welke hulpbronnen kan ik inzetten	Hoe ziet het eruit als ik het kan	Hoe ga ik het vieren als het doel behaald is

Bijlage 2: Doelenkaart



Aan de slag met gedrag!

Impulsklasweek

Doel	Score
	<div><div>Het lukt mij</div><div>Het gaat steeds beter</div></div> <div><div>Het lukt al een beetje</div><div>Ik probeer het, het is nog lastig</div></div>

Dag	Mijn score	Opmerkingen
Dinsdag	<div><div></div><div></div><div></div></div>	
Woensdag	<div><div></div><div></div><div></div></div>	
Donderdag	<div><div></div><div></div><div></div></div>	
Vrijdag	<div><div></div><div></div><div></div></div>	
Maandag	<div><div></div><div></div><div></div></div>	

## Bijlage 3: Vragenlijst Welbevinden

### Welbevinden: vragenlijst leerling

☐ jongen

☐ meisje

Geboortjaar

Leerjaar

☐ 4<sup>de</sup>
☐ 5<sup>de</sup>
☐ 6<sup>de</sup>

	NOOIT	MEESTAL NIET	MEESTAL WEL	ALTIJD
1 Ik kom graag naar school.	1	2	3	4
2 Ik zit graag in de klas.	1	2	3	4
3 Ik vind het leuk om op school te blijven eten.	1	2	3	4
4 Ik vind alles wat ik op school leer boeiend en interessant.	1	2	3	4
5 Ik let goed op tijdens de lessen.	1	2	3	4
6 Ik babbel tijdens de lessen.	1	2	3	4
7 Ik zit in de les te dromen.	1	2	3	4
8 Er zijn duidelijke regels, zodat ik weet wat mag of niet mag.	1	2	3	4
9 Ik kan in de lessen goed volgen.	1	2	3	4
10 Mijn klasgenoten halen betere punten dan ik.	1	2	3	4
11 Als ik een toets moet maken, dan heb ik het gevoel dat ik het wel kan.	1	2	3	4
12 Ik werk trager dan de anderen van mijn klas.	1	2	3	4
13 Ik denk dat ik goed kan leren.	1	2	3	4
14 Het huiswerk vind ik gemakkelijk.	1	2	3	4
15 Ik speel graag op de speelplaats.	1	2	3	4
16 Ik voel me alleen op school.	1	2	3	4
17 Ik word gepest op school.	1	2	3	4
18 Ik heb veel vrienden op school.	1	2	3	4
19 De kinderen maken ruzie op de speelplaats.	1	2	3	4
20 Op onze school worden kinderen gepest of uitgelachen.	1	2	3	4
21 De leerkrachten zeggen me wanneer ik mijn best doe.	1	2	3	4
22 De leerkrachten letten erop dat de kinderen zich aan de regels houden.	1	2	3	4
23 De leerkrachten geven op een goede en leuke manier les.	1	2	3	4
24 De leerkrachten zijn vriendelijk tegen de leerlingen.	1	2	3	4
25 De leerkrachten luisteren naar de leerlingen als er iets gebeurd is.	1	2	3	4
26 De leerkrachten vragen naar de mening van de kinderen.	1	2	3	4
27 De leerkrachten houden rekening met ideeën van de kinderen.	1	2	3	4
28 De kinderen mogen tegen de leerkrachten hun eigen mening zeggen.	1	2	3	4

## **Bijlage 4: Leerling-Leerkracht Relatie Vragenlijst**

### **Toelichting**

Voor het meten van het effect van de Impulsklas op de relatie leerling-groepsleerkracht vragen wij aan de groepsleerkrachten van leerlingen in de Impulsklas de Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLVR) \* in te vullen.

Deze vragenlijst heeft als doel uw relatie met uw leerlingen die deelnemen aan de Impulsklas in kaart te brengen. Elk van de 28 items beschrijft een aspect van de relatie met het kind.

Naast iedere beschrijving vindt u de volgende 5-puntschaal:

- 1= zeker niet van toepassing
- 2= niet echt van toepassing
- 3= neutraal, niet zeker
- 4= in enige mate van toepassing
- 5= zeker van toepassing

Lees ieder item goed door en geef steeds op de 5-puntsschaal aan in welke mate de bewering in het item van toepassing is op de relatie tussen u en het kind. Doe dit door het cijfer aan te vinken dat uw mening over die relatie het beste weergeeft. Geef alstublieft bij ieder item een antwoord en probeer dit zo eerlijk mogelijk te doen. U kunt zoveel tijd nemen als u nodig heeft.

Bij vragen over de vragenlijst kunt u contact opnemen met Dr. A. Mol Lous via (...) en met Claire Vromans (...).

Zou u de ingevulde vragenlijst willen sturen naar Claire Vromans via [Onderzoekimpulsklas@OU.nl](mailto:Onderzoekimpulsklas@OU.nl)?

<b>Leerkracht</b>	<b>Leerling</b>				
Code:	Code:				
Geslacht: 0 m 0 v	Geslacht: 0 m 0 v				
Datum van invullen:	Geboortedatum:				
1. Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2. Dit kind en ik lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3. Als dit kind verdrietig is, zal het troost bij me zoeken.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4. Dit kind vindt uitingen van fysieke affectie of aanraken door mij niet prettig.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5. Dit kind waardeert zijn/haar relatie met mij.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6. Dit kind is de hele dag sterk op mij gericht.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7. Als ik dit kind prijs, straalt hij/zij van trots.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8. Dit kind reageert sterk op situaties waarin hij/zij niet bij mij kan zijn.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9. Dit kind lijkt zich veilig bij mij te voelen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10. Dit kind gedraagt zich te afhankelijk van mij	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11. Dit kind wordt gauw boos op mij.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
12. Dit kind doet mij graag een plezier.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
13. Dit kind heeft het gevoel dat ik hem/haar oneerlijk behandel.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14. Dit kind vraagt mij om hulp in situaties waarin dit eigenlijk niet nodig is.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15. Ik voel gemakkelijk aan wat dit kind voelt.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
16. Dit kind ziet mij als iemand die straf en kritiek geeft.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
17. Dit kind toont zich verdrietig of jaloers wanneer ik tijd met andere kinderen doorbreng.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
18. Dit kind blijft boos of wordt opstandig nadat ik hem/haar straf heb gegeven.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
19. Dit kind heeft voortdurend bevestiging van mij nodig.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
20. De omgang met dit kind vergt veel energie van mij.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
21. Dit kind laat zich door mij opbeuren.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
22. Als dit kind slecht gehumeurd is, weet ik dat het een lange en moeilijke dag gaat worden.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
23. De gevoelens van dit kind tegenover mij kunnen geheel onvoorspelbaar zijn of abrupt omslaan.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
24. Hoezeer ik ook mijn best doe, ik voel mij niet prettig bij hoe dit kind en ik met elkaar overweg kunnen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
25. Dit kind zeurt of huilt als hij/zij iets van mij gedaan wil krijgen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
26. Dit kind gedraagt zich stiekem (heimelijk) of manipulatief tegenover mij.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
27. Dit kind praat openhartig met mij over zijn/haar gevoelens en ervaringen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
28. De omgang met dit kind geeft mij een gevoel van effectiviteit en zelfvertrouwen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
© Bohn Stafleu van Loghum, 2007. LET OP: Deze vragen mogen niet gekopieerd of op andere wijze verveelvoudigd worden of gebruikt worden zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.					

## **Bijlage 5: Gespreksleidraad Individuele gesprekken met leerlingen**

### *Impulsklas*

Wij willen graag weten welke onderdelen van de Impulsklas zorgen dat het beter gaat op school. Daarover willen we jou een paar vragen stellen.

- Welke activiteit van de Impulsklas vond je het fijnst om te doen en waarom?
- Van welke activiteit heb je het meeste geleerd?
- Welke activiteit mag volgens jou weggelaten worden uit de Impulsklas en waarom?

### *Relatie met ouders*

Wij willen graag weten of de Impulsklas ervoor heeft gezorgd dat jij en je ouders op een andere manier met elkaar omgaan. Daar stellen we je ook een paar vragen over.

- Wat vertel jij je ouders over school en hoe het met jou op school gaat? En hoe was dat voordat je naar de Impulsklas ging?
- Hoe helpen je ouders jou met schoolwerk? En hoe was dat voordat je naar de Impulsklas ging?
- Wat bespreek je met je ouders als je je niet prettig voelt of als er iets niet goed gaat op school? Hoe reageren jouw ouders daar op? En hoe was dat voordat je naar de Impulsklas ging?
- Vind je dat je ouders je beter begrijpen sinds de deelname aan de Impulsklas?

### *Relatie met groepsleerkracht*

Wij willen ook graag weten of de Impulsklas ervoor heeft gezorgd dat jij en je juf/meester op een andere manier met elkaar omgaan. Daar stellen we je ook een paar vragen over.

- Wat vertel jij je juf/meester over thuis? En over hoe het met jou op school gaat? Hoe was dat voordat je naar de Impulsklas ging?
- Hoe helpen je juf/meester jou met schoolwerk? En hoe was dat voordat je naar de Impulsklas ging?
- Wat bespreek je met je juf/meester als je je niet prettig voelt of als er iets niet goed gaat op school? Hoe reageert jouw juf/meester daar op? En hoe was dat voordat je naar de Impulsklas ging?
- Vind je dat je juf/meester je beter begrijpt sinds de deelname aan de Impulsklas?

## Bijlage 6: Gespreksleidraad Focusgroep Ouders

### Impulsklas

- Hoe hebt u de Impulsklas ervaren?
- Wat verwachtte u dat de Impulsklas zou brengen voor uzelf en voor uw kind? Wat heeft de Impulsklas uiteindelijk opgeleverd? Welk onderdeel van de Impulsklas heeft daar het meeste aan bijgedragen?
- Waar bent u het meest tevreden over?
- Welk onderdeel van de Impulsklas vond u het prettigst om aan deel te nemen?
- Wat was voor u het meest nuttige moment van de ochtend en waarom?
- Welke ouderthema's waren voor u het meest interessant?
- Waar bent u het meest trots op als u terugkijkt op de Impulsklas?
- Hoe gaat u de behaalde successen vasthouden? Wat heeft u hier bij nodig?
- Wat zou er nog beter kunnen bij de Impulsklas?
- Welk element mag volgens u weggelaten worden uit de Impulsklas en waarom?

### Relatie met groepsleerkracht

- Welke verandering constateert u in het contact met de groepsleerkracht sinds de deelname aan de Impulsklas?
  - Inhoudelijk (reden contact)
  - Kwalitatief (relationeel)
  - Kwantitatief (frequentie contact).
- Kunt u problemen over uw kind met de groepsleerkracht bespreken? Hoe ging dat voorafgaand aan deelname aan de Impulsklas?
- Hoeveel vertrouwen had u in de groepsleerkracht voorafgaand aan deelname aan de Impulsklas en hoe groot is dat vertrouwen nu?

### Relatie met kind

- Vindt u dat u en uw kind elkaar beter begrijpen sinds de deelname aan de Impulsklas?
- Wat vertelt uw kind over school en hoe het met hem/haar op school gaat? En hoe was dat voor deelname aan de Impulsklas?
- Hoe helpt u uw kind met schoolwerk? En hoe was dat voor deelname aan de Impulsklas?
- Wat bespreekt uw kind met u hij/zij zich niet prettig voelt of als er iets niet goed gaat op school? Hoe reageert u hier op? En hoe was dat voor deelname aan de Impulsklas?



## **Bijlage 7: Gespreksleidraad Focusgroep Onderwijsprofessionals**

- Hoe hebt u de Impulsklas ervaren?
- Welke opbrengsten ziet u bij ouders, kinderen en leerkrachten? In hoeverre zijn de doelen van de leerling bereikt?
- Waar bent u het meest tevreden over?
- Aan welke activiteiten hebben ouders en leerlingen volgens u het meest actief deelgenomen?
- Welke elementen van de Impulsklas hebben volgens u het meeste bijgedragen aan de gedragsverandering van de leerlingen?
- Wat zou er nog beter kunnen bij de Impulsklas?
- Welk element mag volgens u weggelaten worden uit de Impulsklas en waarom?
- In welke mate beheerst u de onderstaande vaardigheden sinds leerlingen uit uw klas deelnemen aan de Impulsklas?
  - Lastig gedrag van kinderen oplossingsgericht benaderen en aanpakken.
  - Oplossingsgerichte gespreksvaardigheden gericht in te zetten tijdens leergesprekken en oudergesprekken.
- Welke verandering constateert u in het contact met de ouders sinds de deelname aan de Impulsklas?
  - Inhoudelijk (reden contact)
  - Kwalitatief (relationeel)
  - Kwantitatief (frequentie contact).
- Kunt u problemen over de leerling met de ouders bespreken? Hoe ging dat voorafgaand aan deelname aan de Impulsklas?

### **Bijlage 8: Gespreksleidraad Retroperspectiefgesprek impulsklasbegeleiders**

1. Welke leerdoelen zijn succesvol behaald en welke leerdoelen waren minder succesvol?
2. Welke veranderingen in het welbevinden van leerlingen, ouders en leerkrachten zijn gesignaleerd na deelname aan de eerdere Impulsklassen?
3. Welke werkvormen en interventies hebben de impulsklasbegeleiders als succesvol ervaren?
4. Welke ouders/ leerlingen zijn uitgevallen? Welke reden hebben zij daarvoor aangegeven?
5. Wat is volgens de impulsklasbegeleiders het effect op de langere termijn?
6. Hoe is de betrokkenheid van de leerkrachten en medeleerlingen uit de reguliere groep?
7. Wat waren de overige succesfactoren en knelpunten?

## Bijlage 9: Evaluatieformulier ouders

Beste ouders,

U en uw kind hebben deelgenomen aan de Impulsklas van het Samenwerkingsverband Kindkracht. In september hebben wij u geïnformeerd over de evaluatie van de Impulsklas. U heeft aangegeven dat u graag wilt meewerken aan dit onderzoek. Dat waarderen wij heel erg! Daarom sturen wij u een evaluatieformulier van de Impulsklas.

Het evaluatieformulier bevat 14 open en gesloten vragen. De vragen gaan over de Impulsklas en over de veranderingen die de ouders na afloop van de Impulsklas ervaren bij zichzelf en bij hun kinderen. Wij zouden het erg op prijs stellen als u deze vragen beantwoordt. U kunt het ingevulde formulier naar ons toesturen via [onderzoekimpulsklas@ou.nl](mailto:onderzoekimpulsklas@ou.nl). Ook voor meer informatie over het evaluatieformulier kunt u contact opnemen via dit mailadres.

De resultaten van dit evaluatieformulier zullen door de onderzoekers alleen worden gebruikt voor wetenschappelijke doeleinden en om eventueel verbeteringen aan te brengen aan de Impulsklas. Uw anonimiteit blijft gewaarborgd.

Met vriendelijke groeten,

Dr. Annemieke Mol Lous  
Lector Passend Onderwijs Hogeschool Leiden &  
Hogeschool Thomas More

Claire Vromans  
Masterstudent Onderwijswetenschappen  
Open Universiteit  
Stagiaire bij Lectoraat Passend Onderwijs

### Effectieve elementen Impulsklas

1. Wat verwachtte u dat de Impulsklas zou opleveren voor uzelf en voor uw kind?
2. Wat hebben u en uw kind uiteindelijk bereikt door de Impulsklas?
3. Welk onderdeel van de Impulsklas heeft het meest bijgedragen aan dit resultaat? Geef onderstaande onderdelen een cijfer van 1 tot en met 6. Scoor een 1 voor het onderdeel dat het *meeste* heeft bijgedragen en een 6 voor het onderdeel dat het *minste* heeft bijgedragen.

Score	Onderdeel Impulsklas
	Opdracht/vraag tijdens de inloop aan het begin van de ochtend.
	Kringmomenten met terugkoppeling over de doelen van de leerlingen.
	Oefeningen Rots- en Water
	Oefeningen uit Mindset met Fixie en Growie
	Oudermoment
	Werkmoment met ouders

4. Welk onderdeel van de Impulsklas vond u het prettigst om aan deel te nemen? Geef onderstaande onderdelen een cijfer van 1 tot en met 6. Scoor een 1 voor het onderdeel dat u het *prettigst* vond en een 6 voor het onderdeel dat u het *minst prettig* vond.

Score	Onderdeel Impulsklas
	Opdracht/vraag tijdens de inloop aan het begin van de ochtend.
	Kringmomenten met terugkoppeling over de doelen van de leerlingen.
	Oefeningen Rots- en Water
	Oefeningen uit Mindset met Fixie en Growie
	Oudermoment
	Werkmoment met ouders

5. Welke ouderthema's vond u het meest interessant?
6. Hoe gaat u de behaalde doelen vasthouden?
7. Wat zou er nog beter of anders kunnen bij de Impulsklas?
8. Welk onderdeel mag volgens u weggelaten worden uit de Impulsklas?
9. Welk cijfer geeft u de Impulsklas? (1=zeer slecht, 10 = uitmuntend)

### Relatie met groepsleerkracht

10. Hoe is uw relatie met de groepsleerkracht veranderd sinds de deelname aan de Impulsklas?

	In sterke mate verbeterd
	Verbeterd
	Hetzelfde gebleven
	Verslechterd
	In sterke mate verslechterd

11. In hoeverre kunt u de problemen over uw kind met de groepsleerkracht beter of minder goed bespreken sinds de deelname aan de Impulsklas?

	Veel beter
	Beter
	Dit is hetzelfde gebleven
	Slechter
	Veel slechter

**Relatie met kind****12. In hoeverre begrijpen u en uw kind elkaar beter sinds de deelname aan de Impulsklas?**

	Veel beter
	Beter
	Dit is hetzelfde gebleven
	Slechter
	Veel slechter

**13. In hoeverre vertelt uw kind u meer over school dan vóór deelname aan de Impulsklas?**

	Meer
	Evenveel
	Minder

**14. In hoeverre vertelt uw kind u vaker over zijn/haar gevoelens en emoties dan vóór deelname aan de Impulsklas?**

	Meer
	Evenveel
	Minder

**15. Algemene opmerkingen over de Impulsklas**

Indien u nog aanvullende opmerkingen hebt die u van belang vindt voor het onderzoek naar de Impulsklas, dan kunt u die hieronder noteren. U kunt hiervoor ook direct contact met ons opnemen via [onderzoekimpulsklas@ou.nl](mailto:onderzoekimpulsklas@ou.nl) of via xxxx.

Indien wij nog contact met u mogen opnemen voor een nadere toelichting op de vragen, dan kunt u hieronder uw naam, emailadres en telefoonnummer noteren.

Naam: .....

Emailadres: .....

Telefoonnummer : .....

**Bijlage 10: Overzicht bevindingen eindevaluatiegesprekken**

<b>Aspect</b>	<b>Aantal keren vermeld</b>
Kind ervaart Impulsklas als positief	12
Ouder ervaart Impulsklas als positief	14
Rots & Water als positief item	8
Mindset als positief item	8
Kind vindt het fijn om samen met ouders in Impulsklas te zijn	6
Buiten spelen is leuk/gaat beter	5
Oudermoment is prettig	4
Groei thuis	10
Groei op school	22
Terugval	2
Vervolgafspraken om doelen te behouden/verder te ontwikkelen	19
Een extern vervolgtraject is nodig	6
Ouders passen de materialen/het geleerde thuis toe	5
Kleine stapjes	2
Niet alle doelen zijn helemaal behaald.	6
Prettig om na Impulsklas nog ondersteuning te ontvangen	1
Kind heeft betere band met leerkracht gekregen	2
Ouder had lage verwachting van Impulsklas	1
Werken aan doel is helpend	3
Ouder heeft van Impulsklas geleerd	4
Interactie met andere ouders en kinderen positief	5
Executieve functies	2
Andere benadering van het kind heeft effect op het kind	1
Verbetering snel zichtbaar	1
Meer zin om naar school te gaan	3
Het kind heeft beter contact met klasgenootjes	3
Ouders hebben inzicht in hoe school werkt	1
Positieve rol impulsklasbegeleiders	1

**Bijlage 11: Passage uit open codering Interview Focusgroep Ouders**

De gearceerde teksten geven de afzonderlijke fragmenten aan.

Bron	Tekst	Open Codering
<b>Interviewer:</b>	We zijn hier dus voor de focusgroep voor de ouders in Hellevoetsluis. Als het goed is is het de mix van de twee impulsklassen van de maandag en dinsdag. Klopt dat, (...)?	
<b>Impulsklasbegeleider:</b>	Ze hebben een mooie mix	
<b>Interviewer:</b>	Kunnen jullie invullen aan welke Impulsklas jullie hebben deelgenomen?	
<b>Ouder 2:</b>	Dat is een hele goeie vraag. Groep 6, valt dat nog in de middenbouw? O, bovenbouw.	
<b>Ouder 1</b>	Ik heb de Impulsklas eigenlijk wel erg positief ervaren. Een hoop geleerd. XXX heeft een hoop geleerd. Ik merk wel dat het wat afzwakt nu we weg zijn. Daar heb ik hem gelijk op geattendeerd. Je hebt gewoon zelf heel veel tools gehad waardoor je dus verder komt met je kind. Ik ben er echt wel blij mee.	Positieve ervaringen. Ouder heeft veel geleerd. Leerling heeft veel geleerd. Effect zwakt af na afloop Impulsklas. Veel tools gehad om verder te komen met kind.
<b>Interviewer:</b>	En wat voor tools heb je dan gehad?	
<b>Ouder 1:</b>	Toch wat rustiger blijven, toch wel bepaalde emoties van hem wat beter herkennen waardoor je niet zelf in de emotie raakt, want dat raak je al snel, toch naar een weg zoeken met hem, en hij vraagt nogal wat van mijn geduld. Hij is nogal lekker driftig. Ik merk wel dat hij er zelf rustiger van wordt, ikzelf eigenlijk ook.	- Ouder en kind blijven langer rustig. - Emoties van kind herkennen.
<b>Interviewer:</b>	Dan denk ik dat er een heel mooi doel is bereikt.	
<b>Ouder 1:</b>	Dat denk ik ook, ja. Ik merk, wat ik zeg, hij doet het bijna niet, en dan merk ik dus dat de stress weer omhoog schiet en dan moet je hem er weer op attenderen en jezelf, van hé, doorgaan. En dan gaat het goed.	Bij terugval attenderen op het geleerde.

## Bijlage 12: Axiale codering

### Ouders

#### *Belang ouderbetrokkenheid*

- Ouderbetrokkenheid zorgt dat het kind zich beter kan ontwikkelen.
- Samenzijn ouder-kind in Impulsklas is waardevol.
- Bewustwording van gedrag van hun kind, thuis en op school.
- Inzicht in behoeften van hun kind.
- Inzicht dat een andere aanpak helpt.
- Gedragsverandering bij ouders.
- Positieve benadering van hun kind.
- Deelname ouder die het meeste problemen heeft met het gedrag van de leerling is meest effectief.
- Het geleerde thuis toepassen en herhalen.
- Transfer naar hele gezin.
- Impulsklas zou ook beschikbaar moeten zijn voor leerlingen waarmee niets aan de hand is.
- Leren loslaten, eigen verantwoordelijkheid kind, grenzen stellen.

#### *Verwachtingen ouders*

- Er zijn ouders die met een open, blanco houding naar de Impulsklas gaan.
- Er zijn ouders met te hoge verwachtingen van de Impulsklas.

#### *Pedagogische driehoek*

- De Impulsklas is voor zowel kind, ouder als leerkracht.
- Ouders, leerkrachten en kind oefenen allen invloed uit op de doelen

#### *Relatie ouder-leerkracht*

- Relatie leerkracht-ouder is verbeterd of hetzelfde gebleven als relatie al goed was.
- Verandering in de relatie met ouders is afhankelijk van persoon van zowel ouders als leerkracht.
- Het contact met de ouder is inhoudelijker geworden.
- Het contact met de ouder is meer oplossingsgericht.
- Ouders en leerkracht begrijpen elkaar beter.
- Meer contact met leerkracht over gedrag en doelen.

#### *Relatie kind -leerkracht*

- Gezamenlijk opgestelde doelen leiden vaak tot een band tussen leerkracht en leerling.
- De leerkracht is meegegroeid.
- De relatie leerkracht-kind is verbeterd.
- Relatie is afhankelijk van zowel persoon van leerling als van leerkracht.

#### *Relatie kind-ouders*

- Kind waardeert de samenwerking tussen school en ouder.
- Relatie kind -ouders is verbeterd.
- Minder incidenten thuis en op school.
- Relatie met kind was algoed maar is nog beter geworden.
- Het is minder lastig om met het gedrag van het kind om te gaan.

### Transfer naar reguliere school

#### *Borging effecten*

- De behaalde effecten moeten geborgd worden op de reguliere school voor beklijving van het geleerde.
- Als school niet meewerkt is het effect gering.

#### *Deskundigheid reguliere school*

- Groepsleerkrachten krijgen handvatten voor het omgaan met het gedrag van hun leerlingen.
- Groepsleerkrachten ervaren dat een andere aanpak werkt.
- Leerkrachten willen meer tijd voor aanpak Rots & Water en Mindset.



- Pedagogische basis voor reguliere leerkracht is nog meer nodig.

#### *Support van klasgenoten*

- Klasgenoten helpen bij het werken aan de doelen.
- Leerlingen krijgen begrip voor het gedrag van de impulsklasleerling, ipv dat ze negatieve reacties geven.

#### **Aandachtspunten**

- Ouders en leerlingen vinden de duur van de Impulsklas te kort.
- Het doel is nog niet helemaal bereik.
- Effect zwakt af na afloop Impulsklas.
- Balans in groep vinden ondanks verschillende problemen.
- Als de thuissituatie niet stabiel is heeft de impulsklas niet veel effect.

#### **Impulsklas**

##### *Doelen*

- Belang van betrokkenheid leerkracht bij het opstellen van de doelen.
- Werken vanuit doelen levert sneller winst op dan wanneer er eerst een probleemanalyse wordt gemaakt.
- In de Impulsklas is er meer tijd voor het werken aan de doelen dan in de reguliere klas.
- Ouders hebben ook een rol bij het halen van de doelen.
- Kind moet reflecteren op zijn eigen gedrag en openstaan om gedrag te veranderen.
- Doelen zijn niet compleet behaald, maar het gaat wel veel beter. School gaat er dan mee verder.
- Doelen zijn niet behaald doordat kind veel verzuimd heeft en omdat thuissituatie niet stabiel was.

##### *Positieve benadering*

- Positieve benadering heeft meer effect dan negatieve benadering.
- Sneller winst bij een oplossingsgerichte aanpak.
- IB'ers en leerkrachten leren via Impulsklas over positieve gespreksvoering.
- Leerlingen mogen fouten maken.

##### *Rol Impulsklasbegeleiders*

- Impulsklasbegeleiders zien welke ondersteuning wel en niet helpend is.
- Impulsklasbegeleiders ondersteunen leerkrachten bij het werken aan de doelen.
- Impulsklasbegeleiders zorgen voor veilige sfeer en respect voor elkaar.

##### *Effect op gedrag*

- Effect is afhankelijk van de achterliggende problematiek en thuissituatie.
- De Impulsklas kan een aanzet zijn tot verbetering.
- Groei van het zelfvertrouwen.
- Meer lef.
- Verbeterde werkhouding.
- Verbeterde concentratie.
- Nauwkeuriger werken.
- Beter functioneren in school en in de klas:
- Kind kan makkelijker met emoties omgaan.
- De zelfstandigheid van de kinderen is gegroeid.

##### *Extra traject*

- Voor een aantal leerlingen is een aanvullend traject nodig.
- De Impulsklas is soms ook een signaleringsinstrument.

## **Bijlage 13: Selectieve codering**

### **Transfer naar school**

De Impulsklas staat niet op zichzelf, maar een doorgaande lijn van de Impulsklas naar de reguliere klas is noodzakelijk om de resultaten te borgen. Het werken aan de doelen is een gedeelde verantwoordelijkheid van de Impulsklas, ouders en groepsleerkracht. Ook in de reguliere klas moet er aandacht zijn voor de doelen, niet alleen gedurende de 12 weken van de Impulsklas maar vooral ook daarna. Dit is nodig om de gedragsverandering te beklijven. De impulsklasbegeleiders zetten hierbij hun expertise in om de leerkrachten te begeleiden. Ook na afloop van de Impulsklas kunnen leerkrachten (maar ook ouders) nog terecht bij de impulsklasbegeleiders.

De werkwijze en instrumenten vanuit de Impulsklas moeten nog meer een plek moeten krijgen in de reguliere klas. Het gaat dan met name om de positieve gespreksvoering, het gedachtengoed van Mindset en de Rots & Water-training. Dit zorgt ervoor dat de pedagogische basis versterkt wordt. Groepsleerkrachten krijgen door deze instrumenten meer handvatten om met hun leerlingen om te gaan en ontwikkelen vaardigheden op het gebied van pedagogisch handelen. Alle leerlingen profiteren hiervan, niet alleen de leerlingen die deelnemen aan de Impulsklas. Wanneer leerkrachten niet meewerken en er geen transfer naar de reguliere klas plaatsvindt, stopt het proces na afloop van de Impulsklas en neemt het effect van de Impulsklas af.

### **Support klasgenoten**

Niet alleen de groepsleerkracht, maar ook medeleerlingen kunnen bijdragen aan het behalen van de doelen. Bijkomend effect is dat medeleerlingen die de impulsklasleerling ondersteunen bij het werken aan de doelen begrip krijgen voor het gedrag van hun klasgenoot en minder negatief reageren op deze klasgenoot. Het versterkt de positie van de impulsklasleerling in de reguliere klas. Hierbij is een rol weggelegd voor de groepsleerkracht.

### **Rol impulsklasbegeleiders**

De betrokkenheid en deskundigheid van de impulsklasbegeleiders vormen succes van de Impulsklas. Zij zorgen voor een veilige en respectvolle sfeer. Door de observaties van impulsklasleerlingen die de impulsklasbegeleiders uitvoeren in de reguliere groepen en de terugkoppeling na elke Impulsklas zijn de lijntjes tussen impulsklas, groepsleerkrachten en IB'ers kort. Ouders en professionals kunnen altijd terecht bij de impulsklasbegeleiders voor advies en ondersteuning.

### **Relatie ouder-leerkracht**

Een deel van de relaties ouder-leerkracht ouders is niet veel veranderd omdat die relatie al goed was. De overige relaties ouder-leerkracht zijn voor het grootste deel verbeterd. Slechts een klein aantal relaties ouder-leerkracht waren voorafgaand aan de impulsklas niet goed en zijn ook niet verbeterd. Verandering in de relatie ouder-leerkracht blijkt persoonsafhankelijk en afhankelijk van de mate waarin ouders en leerkrachten open staan voor contact en verandering.

## **Doelen van de leerlingen**

De doelen van de leerlingen richten zich op gedragsverandering in de klas, maar ook thuis wordt er gedragsverandering gesignaleerd.

De mate van groei op school is wisselend; dit is afhankelijk van de relatie met en betrokkenheid van de groepsleerkracht, de achterliggende problematiek en de thuissituatie van het kind. Soms is er al na drie sessies een verandering zichtbaar; er zijn kinderen die alle doelen behaald hebben en kinderen die hun doelen slechts gedeeltelijk behalen. Met name wanneer er sprake is van een minder gunstige thuissituatie en multi-problematiek is het effect minder snel zichtbaar. Er is ook verschil in beklijving van het gedrag. Sommige leerlingen vervallen terug in hun oude gedrag wanneer er geen aandacht meer voor hun doelen is, terwijl enkele leerlingen op eigen kracht het gewenste gedrag weten te behouden. De Impulsklas kan echter ook een aanzet zijn tot verbetering ("zaadje is geplant"), waarbij een vervolginterventie nodig is om de verbetering op een hoger niveau te tillen.

## **Overstijgende problematiek**

Het effect van de Impulsklas is ook afhankelijk van de achterliggende problematiek en thuissituatie. Een deel van de leerlingen heeft daarom nog een aanvullend extern traject nodig.

## **Ouders**

De betrokkenheid van ouders is essentieel. Kinderen waarderen de betrokkenheid van hun ouders bij school. Ouders worden zich bewust van gedrag van hun kind. Ze gaan anders naar hun kind kijken en krijgen begrip voor de behoeftes van het kind. Ouders reflecteren daarnaast ook op hun eigen gedrag. Ze krijgen inzicht in hun eigen reactie op het gedrag van het kind en zetten een verandering van hun eigen gedrag in gang. Het hele gezin kan hier profijt van hebben (systeemaanpak). Ten eerste omdat het gedrag van het kind thuis in positieve zin verandert, ten tweede omdat ouders het geleerde ook op zichzelf en op hun andere kinderen kunnen toepassen.

Een aantal ouders heeft te hoge verwachtingen van de Impulsklas. Andere ouders gaan de Impulsklas open in en verwachten bijvoorbeeld alleen maar dat er "iets" zou veranderen.

# Bijlage 14: Ontwikkeling normscores LLRV per leerling

Leerling-nummer	LLRV1 Nabijheid	LLRV1 Conflict	LLRV1 Afhanke-lijkheid	LLRV1 Totaal		LLRV2 Nabijheid	LLRV2 Conflict	LLRV2 Afhanke-lijkheid	LLRV2 Totaal
1	1	15	9	3		1	14	6	5
2	13	10	14	10		15	9	12	13
3	5	10	11	7		8	10	10	9
4	5	12	10	7		8	11	10	9
5									
6	12	14	18	6		9	15	19	4
7	7	10	12	8		11	11	14	9
8	6	12	8	8		7	8	8	10
9	7	Invalid	12	Invalid		11	12	13	8
10	3	15	11	4		6	12	8	8
11	13	13	18	7		11	7	11	12
12									
13	11	7	8	13		11	7	11	12
14	9	11	10	9		9	13	13	7
15									
16	7	16	17	3		8	15	16	4
17	11	13	13	8		10	11	13	9
18	8	13	15	6		9	11	14	8
19	8	12	12	7		14	11	13	10
20	7	19	17	1		10	14	15	6
21									
22	7	15	14	5		9	15	15	5
23	7	13	12	7		7	9	11	8
24	8	9	9	10		10	10	11	10
25	5	17	11	4		8	13	8	8
26	11	12	14	9		14	10	11	12
27	8	14	14	6					
28	9	14	14	6		8	15	15	5

## Betekenis kleuren nabijheid en totaalschaal

**Rood:** Kenmerk is nauwelijks aanwezig

**Oranje:** Ongunstig niveau van kenmerk

**Geel:** Relatie is gemiddeld

**Groen:** Gunstige relatie

## Betekenis kleuren conflict en afhankelijkheid

**Rood:** Zeer zorgwekkend

**Oranje:** Zorgwekkend

**Groen:** Geen reden tot zorg

